

Temi commentati da Scuola 7

SETTEMBRE 2022

Settimana del 5 settembre 2022

La scuola dei fatti e non solo delle parole

1. *Crisi energetica e scuola digitale. Molto rumore per nulla (Marco MACCIANTELLI)*
2. *Istituti tecnologici superiori: è già futuro? Un fondo spendibile per incrementare gli ITS (Domenico CICCONE)*
3. *Una governance nazionale per il sistema integrato 0-6. Al via il coordinamento pedagogico territoriale (Laura DONÀ)*
4. *Innovazione didattica e Scuola in ospedale. Un laboratorio per sviluppare la cultura digitale nei luoghi di cura (Ornella FORMATI)*

Settimana del 12 settembre 2022

Insegnanti migliori per una scuola migliore

1. *Quale futuro per i docenti. Una professionalità che ha radici lontane (Angela Gadducci)*
2. *Una riforma (im)possibile. Valorizzare la professionalità docente (Mariella Spinosi)*
3. *L'anno di formazione e prova. La novità del test finale (Domenico Ciccione)*
4. *L'educazione motoria nella scuola primaria. Una nuova opportunità formativa (Chiara Priore)*

Settimana del 5 settembre 2022

Insegnanti migliori per una scuola migliore

1. *L'ascensore sociale bloccato. È la scuola il problema? (Mario G. Dutto)*
2. *Il tempo "perduto" a scuola. Dalle analisi alle proposte di Save the Children (Rosa SECCIA)*
3. *L'apparente indifferenza della Generazione Z. Una scuola di partecipazione democratica (Angela GADDUCCI)*
4. *"Connectio sine qua non". Per guardare oltre, verso il futuro (Marco MACCIANTELLI)*
5. *Scopri il metodo educativo Kumon, per imparare in forma autodidatta. Unisciti al franchising numero 1 nell'educazione. Apri un centro educativo Kumon a Roma e a Milano (Brunella BANZOLA)*

Settimana del 5 settembre 2022

La scuola dei fatti e non solo delle parole

1. Crisi energetica e scuola digitale. Molto rumore per nulla



Marco MACCIANTELLI

04/09/2022

Il conflitto è parte della vita sociale. Non va rimosso, ma affrontato, governato e gestito. valutando idee e proposte, sottoponendole, come si usa ripetere, a un ragionevole *fach-checking*, *in ordine al rapporto costi-benefici*, senza escludere una programmazione per *step* e una sperimentazione *in itinere*.

In queste righe si cercherà di sfuggire allo schema amico-nemico, alle singolar tenzoni assai poco cavalleresche, all'eterna disputa guelfi-ghibellini, al fragore delle verbose spade, al prevalere delle retoriche grida.

Una situazione preoccupante

Il 1° settembre il nuovo anno scolastico è iniziato in presenza e così sarà, tra breve, l'attività didattica.

Siamo, tuttavia, in una situazione tutt'altro che semplice. Dobbiamo fare i conti quasi tre anni scolastici di pandemia (2019-2020, 2020-2021, 2021-2022); con una guerra in corso in terra europea, non senza cupi scenari nel Pacifico e con il rischio di un rallentamento della "crescita" registrata nel 2021 (anche se per il momento il turismo ha consentito, almeno nel nostro Paese, traguardi insperati); con un fenomeno inflazionistico non privo di tangibili ripercussioni sull'aumento delle bollette; con una crisi energetica non più annunciata, ma conclamata, non senza effetti sull'approvvigionamento di primarie derrate alimentari; con un accentuarsi della questione sociale a carico delle famiglie che può farsi drammatica.

La scuola non è silente, né gregaria

In questo quadro la scuola è chiamata a fare la sua parte e a partecipare alla discussione in atto, non è silente, non è gregaria, perché i ruoli non si rivendicano, ma si esercitano.

Scuola significa autonomia in un sistema dotato di propri presidi: gli Uffici degli Ambiti Territoriali e gli Uffici Scolastici Regionali, appropriati punti di coordinamento. La riedizione di visioni centralistiche astratte può complicare la situazione, non semplificarla.

La controversia sul sabato in DAD

Tra i contributi emersi alla vigilia dell'avvio del nuovo anno scolastico si è segnalato quello del Presidente dell'ANP Antonello Giannelli. Il titolo dell'intervista resa a Giovanna Fragonara sul "Corriere della Sera" dello scorso 28 agosto 2022 – "Non serve accorciare le lezioni. Il sabato? Si può fare in DAD" – ha comportato un seguito di polemiche. Già nel testo si precisava: "qualsiasi misura si decida di prendere per risparmiare metano ed energia elettrica non deve pregiudicare il diritto allo studio né deve essere lasciata alla decisione della singola scuola".

Poi, il 30 agosto, nella trasmissione *Omnibus*, lo stesso Giannelli ha ulteriormente chiarito di non aver proposto la DAD ma di fare più ore durante gli altri giorni per chiudere il sabato. Lo stesso concetto verrà riprecisato su Fb. Dunque la proposta è quella di ripartire le ore del sabato su cinque giorni, con un incremento di mezzi e di trasporto. In alternativa, la DAD di sabato. Quindi, secondo Giannelli la DAD diventa solo una possibilità residuale qualora non si riesca ad attuare la redistribuzione delle ore.

Ancora, sulla "Stampa" del 31 agosto, in una lettera al direttore viene precisato che è sbagliato demonizzare la DAD. Sarebbe sicuramente meglio abbassare di un grado o due la temperatura nelle aule, come per molti uffici pubblici. Oppure adattare l'orario settimanale e non fare lezione il sabato, come per altro accade già in oltre il 50% delle scuole italiane, specie nella primaria e nella secondaria di primo grado.

Una molteplicità di soluzioni possibili

Restituito a Giannelli quel che è di Giannelli, occorre essere consapevoli che siamo di fronte ad uno di quei contesti per affrontare i quali non esistono soluzioni univoche ma solo una molteplicità bene impostata di interventi condivisi può contribuire a indicare una *road map*.

Riscaldamenti accesi: due settimane in meno? un'ora al giorno in meno? un grado di temperatura in meno (da 20° al 19°)? Ci sono ambienti in cui si può abbassare la temperatura, altri in cui è sconsigliabile. Una RSA ha bisogno di temperature che in situazioni di minore fragilità possono essere più flessibili.

En passant: chissà se qualcuno sta pensando a coinvolgere il pacifico esercito degli amministratori di condominio, in grado di vedere il problema da vicino, almeno nell'ambito residenziale, fornendo loro istruzioni e tempistiche.

Le parole del Presidente Mattarella

Non è il caso di avventurarsi in questioni ulteriori che rinviano allo scenario geopolitico in atto. Merita un'attenzione la presa di posizione del presidente della Repubblica nel messaggio per il Forum European House-Ambrosetti (<https://www.quirinale.it/elementi/70739>).

"I singoli Paesi – ha osservato il capo dello Stato – non possono non rispondere con efficacia alla crisi. Nel liberarsi dalla dipendenza russa per le fonti di energia, l'Europa è chiamata, ancora una volta, a compiere un salto in avanti in determinazione politica, integrazione, innovazione".

Mattarella ha inoltre sottolineato che "L'Unione europea è il solo attore continentale che possa agire per calmierare i prezzi dell'energia, sostenendo le attività produttive, assicurando i servizi ai cittadini e, al tempo stesso, agendo sul terreno delle energie rinnovabili, confermando concreta solidarietà all'Ucraina".

E ha aggiunto che "la lotta alla pandemia è stata occasione di una svolta europea nel segno della solidarietà" e che oggi "Occorre continuare su quella strada, legando lo spirito del Green Deal e del Next Generation EU a una Europa cosciente del proprio ruolo e delle proprie responsabilità".

Alcuni approfondimenti tecnici

Tutti siamo chiamati a fare la nostra parte, evitando la logica dei tagli lineari, importante è che gli orientamenti vengano assunti, con approfondimenti tecnici, in modo trasparente e motivato. Proviamo a considerare alcuni documenti usciti recentemente:

1) Adottare più misure

DPCM del 26 luglio, *Linee guida sulle specifiche tecniche in merito all'adozione di dispositivi mobili di purificazione e impianti fissi di aerazione e agli standard minimi di qualità dell'aria negli ambienti scolastici e in quelli confinati degli stessi edifici* (pubblicato sulla "Gazzetta Ufficiale", Serie Generale, n.180 del 03-08-2022).

Si spiega, giustamente, che "Nessuna singola misura può ridurre da sola il rischio" e che è possibile, ad esempio, "che la semplice ventilazione delle aule attraverso l'apertura delle finestre possa migliorare sensibilmente la qualità dell'aria, favorendo la diluizione e la riduzione sia di agenti chimici liberati all'interno (es. da materiali, arredi e finiture, attrezzature didattiche, prodotti per la pulizia, ecc.), sia di virus e batteri rilasciati dagli occupanti". Per questo "si raccomanda che l'utilizzo di dispositivi aggiuntivi di sanificazione, purificazione e ventilazione sia preso in considerazione solo una volta che le misure sopra indicate in modo esemplificativo siano state identificate e intraprese, e ciononostante, sia dimostrato che la qualità dell'aria non sia adeguata".

2) Strategie ad interim

Indicazioni strategiche ad interim per preparedness e readiness ai fini di mitigazione delle infezioni da SARS-CoV-2 in ambito scolastico (a.s. 2022-2023), versione del 5 agosto, a cura di Istituto Superiore di Sanità, Ministero della Salute, Ministero dell'Istruzione, Conferenza delle Regioni e delle Province autonome.

3) Indicazioni per l'anno scolastico 2022/2023

Nota del Ministero dell'Istruzione n. 1998 del 19 agosto 2022, *Contrasto alla diffusione del contagio da COVID-19 in ambito scolastico. Riferimenti tecnici e normativi per l'avvio dell'a.s. 2022/2023*.

4) Monitoraggio della qualità dell'aria

Nota del Ministero dell'Istruzione n. 1199 del 28 agosto con la quale "si trasmette il vademecum illustrativo delle linee operative fornite che riunisce in un unico documento di sintesi le indicazioni per le Istituzioni del sistema educativo di istruzione e di formazione". In esso si formula l'esigenza di richiedere "alle Autorità competenti (Dipartimenti di prevenzione delle ASL e ARPA) di effettuare le attività preliminari di monitoraggio della qualità dell'aria e di individuazione delle soluzioni più efficaci da adottare in conformità con le presenti linee guida". Sulla base degli esiti di tali verifiche il Dirigente scolastico dovrà rivolgersi all'Ente locale proprietario dell'edificio affinché si attivi "per porre in essere gli interventi necessari, secondo quanto previsto dalla normativa vigente."

La competenza digitale può dare una mano: meglio fare chiarezza

Ma vi è un altro aspetto che meriterebbe di essere meglio chiarito. A seguito dell'esperienza necessitata dalla pandemia, il DM n. 89 del 7 agosto 2020 ha già correttamente "sdoganato" la didattica digitale integrata, sollecitando le scuole ad adottare specifici Piani per la DDI, da allegare al PTOF, al pari di tutto ciò che qualifica l'offerta formativa.

Oltre un certo limite non si può continuare nell'equivoco: un conto è la DAD (didattica a distanza), un conto la DDI (didattica digitale integrata), anche se ormai il pasticcio è "passato" nell'opinione pubblica e non per colpa dell'opinione pubblica.

La DDI è destinata a diventare una risorsa a disposizione della scuola anche dopo la pandemia, qualora si determini un qualunque motivato impedimento a frequentare in presenza, da parte di uno studente o di più studenti, consentendo un collegamento da remoto all'attività didattica, in aula, in presenza.

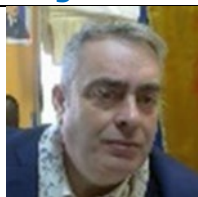
Il digitale per affinare metodologie innovative anche in presenza

Anche la relazione presenza/distanza continua ad essere mal posta. La competenza digitale non si identifica con la distanza: può, al contrario, favorire metodologie innovative per la didattica in presenza.

Quante volte è capitato di leggere libri su un *tablet*, anche nell'estate che sta finendo, da parte di giovani e di adulti, di *nativi digitali* così come di *migranti digitali*! Tra le transizioni in atto, quella dal cartaceo al digitale non ha precedenti nella storia della cultura e della comunicazione.

Non c'è innovazione, dotata di pubblica utilità, cui si possa rinunciare per un mero pregiudizio ideologico.

2. Istituti tecnologici superiori: è già futuro? Un fondo spendibile per incrementare gli ITS



Domenico CICCONE

04/09/2022

Ai sensi della legge 99 del 15 luglio 2022, gli ITS acquisiscono il nome di Istituti tecnologici superiori (ITS Academy) ed entrano a fare parte integrante del sistema terziario di Istruzione tecnologica superiore. Ai nuovi ITS è consegnato il compito di rafforzare e accrescere le opportunità di formazione professionalizzante dei profili tecnici superiori, dotati di competenze tecnologiche e tecnico-professionali notevoli, per supportare lo sviluppo economico e la competitività del sistema produttivo del Paese.

Un apposito e cospicuo fondo già operativo

Naturalmente il raggiungimento di questi obiettivi comporta implicitamente un maggiore sostegno e una migliore percezione e diffusione della cultura scientifica e tecnologica.

La legge di riforma ha previsto di sostenere il sistema terziario di Istruzione tecnologica superiore con un apposito Fondo, presso il Ministero dell'Istruzione, la cui dotazione è di 48.355.436 euro annui. A decorrere dal 2022 la dotazione finanziaria è effettiva ed il Ministro dell'istruzione, puntuale come nella migliore tradizione agostana, ha provveduto a stanziare l'assegnazione prevista firmando il decreto di riparto delle risorse agli Istituti Tecnologici Superiori (ITS) per l'anno formativo 2022/2023. I cospicui finanziamenti provengono dall'apposito Fondo e verranno assegnati alle Regioni che li ripartiranno tra i singoli Istituti.

Gli ITS e l'economia del Paese

Una cospicua quota del 5%, pari a circa 2 mln e mezzo di Euro, sarà destinata alla realizzazione delle misure nazionali di sistema previste dalla norma di riforma. Tali misure consistono principalmente nelle attività di monitoraggio e di valutazione.

Il Fondo erogherà lo stesso importo ogni anno, per sostenere effettivamente un progetto nel quale l'attuale Ministro crede fermamente sulla base della sua convinzione più volte dichiarata: una diversificazione professionalizzante dell'istruzione terziaria può contribuire, in misura non secondaria, allo sviluppo dell'economia ed all'aumento dei cittadini che, completando un percorso di studio post secondario, possono allineare i risultati del sistema formativo italiano a quello dei paesi avanzati.

Gli ITS potranno approfittare delle cospicue risorse per potenziare la propria offerta di competenze tecnologiche e tecnico-professionali, e per rafforzare il proprio contributo allo sviluppo economico e produttivo, in una logica di sistema tesa ad offrire alle studentesse e agli studenti una preparazione in linea con le richieste del mondo del lavoro.

Queste richieste, nella congiuntura economica e politica attuale, riguardano, in particolare, i campi della transizione ecologica e digitale rispetto. Sono previsti, pertanto, arricchimenti e ulteriori declinazioni degli indirizzi ITS già esistenti mediante decreto ministeriale.

Una nuova governance per una maggiore attrattività

Il sistema ITS già vanta un altissimo indice di occupabilità dei diplomati che, però, deve essere ulteriormente accresciuto mediante più efficaci attività di orientamento e un ulteriore coinvolgimento delle imprese e dei territori nei percorsi di istruzione terziaria non accademici.

C'è stata molta determinazione da parte del Ministero nell'approvare la riforma degli ITS e realizzare uno dei punti più importanti del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. È necessario che ci sia la stessa determinazione nel portare avanti i decreti attuativi della riforma, tra i quali l'implementazione degli indirizzi e la loro adesione puntuale ai bisogni di specializzazione del mercato del lavoro. La riforma degli ITS, è bene ricordarlo, costituisce uno dei punti qualificanti del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) nella direzione dettata dal governo rispetto alla formazione terziaria professionalizzante che, qualora resa più attrattiva per i giovani, può costituire uno dei motori del cambiamento della società e del lavoro in un contesto in continua

trasformazione. Ricordiamo che possono iscriversi agli ITS giovani e adulti in possesso di un diploma di scuola secondaria di secondo grado o di un diploma quadriennale di istruzione e formazione professionale, unitamente a un certificato di specializzazione dei corsi di istruzione e formazione tecnica superiore di almeno 800 ore. Quindi il target di interessati è praticamente illimitato se consideriamo che circa mezzo milione di giovani ogni anno conclude uno dei percorsi sopra indicati.

Gli ITS e l'occupabilità dei giovani: alcuni dati

I dati del monitoraggio nazionale 2022 dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE), peraltro, confermano i promettenti risultati occupazionali del sistema ITS. Sul dato di 5.280 diplomati nel 2020, l'80% (4.218) ha trovato un'occupazione nel corso dell'anno 2021, nonostante le restrizioni e le difficoltà causate dalla pandemia. Dei 4.218 diplomati ITS che hanno trovato lavoro a un anno dal diploma, 3.836 (il 90,9% degli occupati) risultano essere in un'area coerente con il proprio percorso di studi.

Il Ministero precisa che l'area della Mobilità sostenibile e il Sistema meccanica a registrano le *performance* migliori (85,7% e 84,7%) proprio in ragione della forte spinta occupazionale legata allo sviluppo dei rispettivi settori produttivi.

ITS Academy per ridurre i divari?

Ci sono però alcune considerazioni che è necessario fare.

- In Italia solo il 20,1% della popolazione (di 25-64 anni) possiede una laurea contro il 32,8% nell'Ue.
- Le quote di laureati sono più alte al Nord (21,3%) e al Centro (24,2%) rispetto al Mezzogiorno (16,2%) ma comunque lontane dai valori europei.
- Persiste un'ampia distanza dagli altri paesi europei anche nella quota di popolazione con almeno un diploma (62,9% contro 79,0% nell'Ue 27).
- La partecipazione degli adulti alla formazione è inferiore alla media europea, con differenze più forti per la popolazione disoccupata o con bassi livelli di istruzione[1].

L'idea di utilizzare il sistema ITS Academy per contribuire a ridurre i divari sopra evidenziati, non è tanto infondata. Il modello potrebbe dare una svolta decisiva ribaltando i dati attuali in un periodo di tempo medio-breve. Occorre ricordare, infatti, che la durata dei percorsi è biennale e, solo in alcuni casi, triennale. Questo significa che laddove la scommessa del Ministro Patrizio Bianchi dovesse essere vinta il sistema Italia ne risentirebbe in maniera considerevolmente positiva. E forse anche qualche grafico dell'Unione Europea con l'Italia, solito fanalino di coda, potrà cambiare disposizione.

[1] ISTAT Istituto italiano di statistica – Comunicato stampa del 8 ottobre 2021 – dati 2020.

3. Una governance nazionale per il sistema integrato 0-6. Al via il coordinamento pedagogico territoriale



Laura DONÀ

04/09/2022

Come si legge dal Decreto legislativo 65/2017, il "Sistema integrato di educazione e di istruzione deve garantire a tutte le bambine e i bambini, dalla nascita ai sei anni, pari opportunità di sviluppare le proprie potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento per superare disuguaglianze, barriere territoriali, economiche, etniche e culturali". Ma l'anno scolastico 2022-2023, da poco iniziato, si presenta con nuove complessità.

Lo scenario nel 2022-2023

Si sintetizzano alcuni aspetti sui quali i servizi zerosei si devono misurare per raccordare le due tipologie di offerta formativa: quella dei nidi e quella della scuola dell'infanzia.

- a. A fronte di una pandemia, seppure allentata, occorre tuttavia che i servizi siano preparati per contenere la circolazione del virus, anche mediante una particolare attenzione alla qualità dell'aria interna. È così che raccomandano le indicazioni strategiche ai fini della mitigazione delle infezioni da Sars-CoV-2 dell'11 agosto 2022[1].
- b. L'emergenza energetica potrebbe creare ulteriori adattamenti organizzativi dei servizi oltre che una rivisitazione dei costi.
- c. È prevedibile che la prossima nuova legislatura ridefinirà le priorità e le azioni di sviluppo nel sistema educativo e di istruzione.
- d. Le Linee pedagogiche zerosei e gli Orientamenti nazionali per i sistemi educativi per l'infanzia dovranno essere al più presto messi a sistema (per brevità nel corso dell'articolo saranno denominate con Linee e Orientamenti nazionali).

Accanto a questo scenario vanno tenute presenti le ingenti risorse provenienti dal PNRR che ammontano a 3,1 miliardi per asili nido e scuole dell'infanzia e a 2,1 miliardi per 100.000 classi innovative e laboratori collegate al Piano Scuola 4.0. Le scuole attualmente hanno avanzato proposte ideative pari a 1.737 unità[2].

Servono quindi efficaci strategie di governance e adeguate capacità previsionali per impiegare al meglio queste risorse che potrebbero supportare azioni innovative sull'incremento qualitativo e quantitativo dei servizi zerosei.

Coordinamento pedagogico territoriale e qualità dei servizi

L'anno scolastico che sta per iniziare potrebbe essere quello giusto per la messa a sistema dei Coordinamenti pedagogici territoriali (CPT) sul territorio nazionale. La necessità di far funzionare tale coordinamento nel segmento zerosei è davvero urgente e anche prioritaria se si vuole dare sostanza all'innovazione promossa dalla Legge 107/2015 e ben veicolata dal D.lgs. 65/2017: elevare cioè la cultura dell'infanzia nel nostro Paese, aumentare il numero di servizi zerosei, sostenere la qualità degli interventi educativi nelle strutture e nelle scuole dell'infanzia.

I coordinamenti pedagogici territoriali (CPT) possono essere i luoghi della governance locale grazie alla loro struttura che richiede la presenza di diversi soggetti istituzionali: enti locali, scuole statali e paritarie, servizi educativi per l'infanzia e associazioni del terzo settore nelle rappresentanze essenziali. Lo hanno già dimostrato le prime esperienze in alcune regioni, prima ancora della nota MIUR 404 del 19 febbraio 2018: i CPT possono rappresentare uno spazio importante per far dialogare servizi diversi, ma anche uno strumento fondamentale per gestire le esigenze formative del personale, soprattutto per garantire interventi educativi e didattici in linea con i nuovi bisogni dei bambini e delle famiglie.

Va ricordato che la nota 404/2018 è stata la prima che ha fornito linee di orientamento per realizzare azioni unitarie, richiamando così la necessità di applicare il D.lgs. 65/2017 presso gli Uffici Scolastici Regionali, di concerto con le Regioni. Tra le diverse azioni indicate è richiamata l'importanza di istituire i Coordinamenti pedagogici e i Poli dell'infanzia.

Le prime esperienze dei CPT

In alcune realtà regionali la presenza dei CPT e il loro funzionamento stanno permettendo forme di confronto diretto tra servizi e scuole, oltre a fornire un presidio locale sul funzionamento del sistema integrato zerosei.

Nell'arco dell'anno scolastico appena trascorso, ci sono state diverse occasioni di incontri per la diffusione delle Linee da parte del gruppo nazionale. Nel corso di questi incontri si è potuto capire la natura dei Coordinamenti pedagogici che si stavano costituendo, e che cosa stessero progettando e realizzando con i fondi del piano di azione nazionale pluriennale. Si è visto che in più parti si stavano costruendo percorsi formativi comuni tra servizi, scuole dell'infanzia statali, paritarie e comunali, finalizzati ad aggiornare le conoscenze, a scambiare le migliori pratiche, a innovare le proposte educative.

Dagli incontri è emerso anche che le scuole dell'infanzia statali, penalizzate sul piano di un coordinamento pedagogico sistematico e di territorio, si sono organizzate in reti di scuole a dimensione provinciale o sovradistrettuale per diventare soggetti interlocutori ai tavoli di confronto e dialogare in forma di reciprocità con le rappresentanze interne ai CPT, laddove presenti e attivi.

Le azioni dei CPT

Il primo mandato assegnato ai Coordinamenti, cioè quello di occuparsi di percorsi formativi comuni, se esercitato con un buon dialogo interno, può produrre effetti benefici. Bisogna però partire dall'eliminazione di alcuni pregiudizi che ancora permangono tra i due segmenti (zerotre e tresei). È il primo passo che consente di mettere a disposizione, dei docenti e degli educatori, percorsi di studio e di approfondimento in forma unitaria, ossia senza rivendicare, per esempio, proposte calibrate solo sulle scuole statali, o su quelle comunali o su quelle paritarie.

Di fatto il CPT è l'unico soggetto titolato a utilizzare fondi dello Stato per la formazione in servizio, per tutta la fascia zerosei, secondo una logica collaborativa, e di realizzare sinergie comuni.

Tali considerazioni rendono ragione del perché i CPT andrebbero diffusi su tutte le regioni e seguiti con una governance attenta alle esigenze dei territori.

Un primo compito dei nascenti CPT potrebbe essere quello di partire da una lettura approfondita delle Linee e degli Orientamenti nazionali prodotti dalla commissione nazionale^[3] (ricostituita con DM 258 del 6 agosto 2021), di capire bene le indicazioni fornite per la messa a punto dell'offerta formativa, di individuare le azioni da sostenere con i bambini, di scegliere l'impostazione del servizio stesso. Da queste premesse i CPT possono prevedere un piano di azione, anche con passaggi gradualità e progressivi, mirati ad elevare le competenze del personale interno che fanno riferimento a tipologie di contratti diversi.

La diffusione dei CPT

L'attivazione dei Coordinamenti pedagogici resta comunque ancora un obiettivo da raggiungere a livello nazionale. Se si consultano i diversi siti istituzionali delle Regioni, si scopre che undici non hanno pubblicato alcun documento istitutivo, cinque Regioni hanno prodotto leggi regionali o Decreti di giunta specifici per l'attivazione, cinque Regioni hanno prodotto delibere o protocolli di intesa per la loro costituzione^[4].

Le Regioni con CPT attivi sono: Emilia Romagna, Lazio, Lombardia, Marche, Piemonte, Puglia, Toscana, Umbria, Veneto per un totale di 296 coordinamenti. Va precisato che alcune regioni come Sardegna e Sicilia hanno pubblicato delibere costitutive, ma non si rintracciano strutture attive; l'Umbria non ha norme codificate dalla Regione, ma ha segnalato la presenza di 12 CPT. Sedici Regioni^[5] invece hanno attivato il tavolo paritetico di confronto, previsto con nota DGOSV n. 16679 del 15 luglio 2021, all'interno degli accordi sottoscritti nella Conferenza unificata Stato Regioni del 8 luglio 2021 per la definizione del Piano di azione nazionale pluriennale.

Questi dati mostrano con evidenza la necessità di una governance nazionale e regionale al fine di realizzare le condizioni per rendere attivo il sistema integrato zerosei, avviando i poli per l'infanzia, stabilendo regole o comunque linee di indirizzo per la loro collocazione. Ciò ad evitare di disperdere risorse o, peggio, di collocare servizi laddove non servono, considerati i cambiamenti nella natalità e nella collocazione abitativa della popolazione.

Le sfide dei CPT

Le norme sopra ricordate forniscono indicazioni sui compiti e sulle funzioni in generale dei CPT. Nell'articolo pubblicato nel numero 297 di La Scuola 7[6] è stata richiamata la definizione di CPT rinvenibile nelle Linee pedagogiche zerosei, al punto 5 parte VI: "un organismo stabile nel tempo che comprende e riunisce i coordinatori pedagogici dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole dell'infanzia esistenti su un territorio (statali, comunali, privati, paritari) e costituisce un elemento indispensabile, dal punto di vista tecnico-pedagogico, della governance locale dei servizi svolgendo un ruolo fondamentale di orientamento pedagogico nell'espansione e qualificazione dello 0-6 attraverso il confronto professionale collegiale".

Di fatto, però, le Regioni che hanno prodotto leggi o decreti specifici hanno adottato definizioni anche diverse in relazione ai modelli adottati, collegati alle esperienze pregresse al 2017, come nel caso delle Regioni Emilia Romagna e Toscana, o alle specifiche realtà territoriali. In generale ci sono Regioni che insieme agli Uffici Scolastici Regionali hanno definito una governance di indirizzo, altre che hanno accolto proposte dei territori per facilitare la costituzione e la conseguente operatività.

Su questa linea di sviluppo, il 2022-2023 potrebbe diventare l'anno di svolta dei CPT. L'ottica è sempre quella di generare una attenzione culturale sui bisogni educativi dei più piccoli; di rompere lo stereotipo dei nidi e della scuola dell'infanzia come luogo di custodia, ancora presente in parte nella nostra realtà sociale; di valorizzare gli interventi educativi perché garantiscano una maggiore vitalità e successo alle nuove generazioni; di trovare forme di qualificazione del personale (educatori e docenti) affinché il settore della prima infanzia possa diventare più attrattivo e possa costituire una qualificata opportunità occupazionale.

[1] ISS Indicazioni strategiche ad interim per preparedness e readiness ai fini di mitigazione delle infezioni da SARS-CoV-2 nell'ambito dei servizi educativi per l'infanzia gestiti dagli Enti locali, da altri enti pubblici e dai privati, e delle scuole dell'infanzia statali e paritarie a gestione pubblica o privata per l'anno scolastico 2022-2023.

[2] <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/pnrr-arrivate-1-737-proposte-ideative-per-la-realizzazione-delle-212-scuole-nuove-previste-dal-piano-al-via-la-fase-di-valutazione-del-bando>

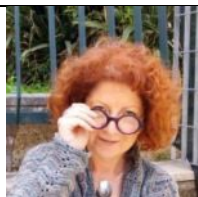
[3] <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/commissione.html>

[4] I dati provengono da una ricerca in corso di pubblicazione presentata in forma sintetica da C. Stringher a ESPANET 2022-<https://www.espanet-italia.net/>

[5] Fonte MI.

[6] Giovanna Criscione, Coordinatore pedagogico e Coordinamento pedagogico territoriale, n. 297 del 28 agosto 2022.

4. Innovazione didattica e Scuola in ospedale. Un laboratorio per sviluppare la cultura digitale nei luoghi di cura



Ornella FORMATI

04/09/2022

Negli ultimi anni gli scenari produttivi stanno mutando, le nuove tecnologie (stampanti 3D, fresatrici, plotter da taglio...) stanno consentendo di affiancare alla produzione di massa una produzione di serie limitata in grado di rispondere a criteri di vendita completamente differenti, più flessibili e adattabili alle nuove esigenze dell'acquirente. Ciò garantisce la diffusione di prodotti e servizi personalizzati che tengano conto delle problematiche ambientali e che superino la logica di una produzione usa e getta. Queste tecnologie relegate sino ad ora al settore produttivo, sia per costo sia per modalità di utilizzo e dimensione, entreranno inevitabilmente a far parte della nostra quotidianità. La scuola ha il compito di sensibilizzare gli allievi su questi temi, promuovendo comportamenti sostenibili che favoriscano la transizione ecologico-culturale e indirizzino verso modelli produttivi e lavorativi più consapevoli.

Un futuro molto vicino

Probabilmente in un futuro neanche troppo lontano non andremo più ad acquistare il bicchiere, la posata o la lampada in un esercizio commerciale, ma saremo in grado di realizzare oggetti, che rispondano perfettamente alle nostre esigenze, stando comodamente a casa. La scuola deve farsi carico di sensibilizzare alunni e studenti su questi temi, con l'obiettivo di promuovere comportamenti sostenibili e di indirizzare verso nuovi modelli produttivi e lavorativi improntati al rispetto ambientale. Gli studenti in tal modo imparano "[...] a costruire i mestieri e le imprese del futuro a zero emissioni, circolari e rigenerative" [1], così come indicato nel Piano Rigenerazione Scuola del Ministero dell'Istruzione. Il documento "[...] mira a rigenerare la funzione educativa della scuola per ricostruire il legame fra le diverse generazioni, per insegnare che lo sviluppo è sostenibile se risponde ai bisogni delle generazioni presenti e non compromette quelle future [...]" [2]. Ed è ovvio che questo approccio deve coinvolgere tutti gli alunni, anche quelli che versano in condizioni più fragili.

Gli Spazi laboratoriali per sperimentare una didattica innovativa

La modellazione 3D, il Making, il Coding, il Tinkering, la Robotica, il Design Thinking sono attività e metodologie didattiche che incoraggiano gli allievi a risolvere problemi in modo innovativo e non convenzionale, ampliando sia le competenze progettuali che informatiche. I luoghi deputati alla sperimentazione e a una didattica laboratoriale vengono introdotti dal Ministero dell'Istruzione prima nel PNSD e poi nel PNRR.

- *Il PNSD Piano Nazionale per la Scuola Digitale* [3] è un documento del Ministero dell'Istruzione che guida le istituzioni scolastiche in un percorso d'innovazione digitale, mira a introdurre nelle scuole non solo le nuove tecnologie ma anche un'idea di educazione permanente, che estende lo spazio fisico della scuola verso ambienti dell'apprendimento non convenzionali. In particolare l'Azione 7 "Piano per l'apprendimento pratico", propone gli "atelier creativi e i laboratori per le competenze chiave per gli Istituti comprensivi e le scuole del primo ciclo, [...] spazi innovativi e modulari dove sviluppare il punto d'incontro tra manualità, artigianato, creatività e tecnologie" [4].
- *Italia Domani PNRR Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* prevede investimenti e riforme che "renderanno il Paese più coeso territorialmente, con un mercato del lavoro più dinamico e senza discriminazioni di genere e generazionali" [5], contempla per la Scuola 6 riforme e 11 linee d'investimento, 5 destinate alle competenze e 6 alle infrastrutture [6]. In quest'ambito stanziata 2,1 miliardi di euro per trasformare 100.000 aule destinate alla didattica frontale, in ambienti di apprendimento innovativi, dotati di dispositivi e tecnologie in grado di attivare

metodologie che favoriscano l'acquisizione delle digital skill necessarie per l'accesso al mondo del lavoro.

Un laboratorio mobile di fabbricazione digitale per la scuola in ospedale

La scuola in ospedale in Italia nasce intorno agli anni '50, quando in alcuni reparti pediatrici – con l'ausilio di docenti di scuola primaria – furono aperte delle sezioni di scuole speciali per fornire un sostegno didattico ai piccoli pazienti ed evitare le difficoltà tipiche del rientro nella classe di provenienza [...]. Da quel momento cominciarono a moltiplicarsi le sezioni scolastiche negli ospedali pediatrici, finalizzate non più solo a garantire agli studenti un'assistenza didattica, ma anche a fornire il debito sostegno ai disagi emotivi e psicologici originati dalla malattia. La C.M. 2 dicembre 1986, n. 345 ratifica la nascita delle sezioni scolastiche all'interno degli ospedali" [7].

Oggi al servizio partecipano docenti di ogni ordine e grado, ed è tale da garantire agli studenti/pazienti un livello di conoscenze adeguato, facilitare il loro reinserimento nei contesti di provenienza e prevenire eventuali situazioni di dispersione scolastica.

In alcuni ospedali, così come accade nell'Ospedale Pediatrico Santobono di Napoli (luogo di una prima sperimentazione del progetto [8]), non esiste lo spazio dedicato alla scuola, quindi l'attività didattica si svolge all'interno delle stanze di degenza nelle quali ogni letto diventa un micro-spazio nel quale il mondo della didattica si apre e propone le sue attività. Sono micro-spazi difficili da gestire, perché ricchi d'interruzioni, di sollecitazioni esterne e talvolta d'ingressi "scomodi".

Per tali contesti è stato proposto il progetto "Il laboratorio mobile di fabbricazione digitale_Sperimentiamo insieme l'utilizzo della stampante 3D e della Penna 3D" che vuole introdurre all'interno delle stanze di degenza dell'Ospedale la cultura del digitale grazie:

- a un piccolo "Atelier creativo mobile"
- un carrello che accoglie anziché farmaci, una stampante 3D, una Penna 3D
- un computer portatile.

Sono dispositivi in grado di realizzare da un disegno informatizzato oggetti tridimensionali. Il progetto non ha previsto l'introduzione all'interno delle stanze dell'Ospedale semplicemente una stampante 3D, ma un vero e proprio laboratorio di fabbricazione digitale nel quale l'attività didattica abbia come finalità quella di educare i ragazzi al fai da te tecnologico, secondo la metodologia del learning by doing (imparare facendo). Grazie al *fare* il ragazzo ha la possibilità di rinnovare il proprio patrimonio cognitivo, sviluppare le proprie attitudini e compiere un'attività creativa che gli consenta di esplorare il mondo che lo circonda, acquisendo conoscenze e capacità che lo possano aiutare nelle scelte future.

Perché un laboratorio di artigianato digitale in un ospedale

La creatività è una dote che non appartiene solo agli artisti, ma è un'abilità propria di tutti noi, la sperimentiamo anche quando rispondiamo e diamo soluzioni alternative a una condizione che ci crea/genera disagio, una modalità operativa che conoscono bene i ragazzi ricoverati in ospedale.

Il laboratorio mobile si propone proprio come una piccola *palestra della creatività*, nella quale le nuove tecnologie non solo hanno come obiettivo quello di far emergere abilità e passioni, ma hanno la finalità di aprire una finestra verso l'innovazione.

L'Atelier creativo mobile attraverso i suoi dispositivi tecnologici offre al ragazzo ospedalizzato l'opportunità di spostare l'attenzione dall'oggi al domani e di operare in modo creativo guardando al futuro.

[1] Gli obiettivi del Piano RiGenerazione Scuola del Ministero dell'Istruzione sono tre: sociali, ambientali ed economici. Quello citato è uno dei cinque obiettivi economici ed è disponibile all'indirizzo:

<https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/obiettivi.html>.

[2] Piano RiGenerazione Scuola del Ministero dell'Istruzione attuativo degli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU consultabile all'indirizzo:

<https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/>

[3] Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) è il documento d'indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, pilastro fondamentale de La Buona Scuola (legge 107/2015). Disponibile all'indirizzo: https://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml

[4] Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) pag. 50, documento disponibile all'indirizzo:
https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf

[5] Italia Domani il PNRR Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Disponibile all'indirizzo:
<https://italiadomani.gov.it/it/home.html>

[6] Le 6 riforme e le 11 linee d'investimento della Scuola Per l'Italia di Domani PNRR sono consultabili nella brochure di presentazione disponibile all'indirizzo:
<https://pnrr.istruzione.it/>

[7] Inquadramento storico e normativo della Scuola in Ospedale disponibile all'indirizzo:
<https://scuolainospedale.miur.gov.it/sio/home/scuola-in-ospedale/>

[8] Il progetto proposto dalla professoressa Ornella Formati docente di Tecnologia e referente della Scuola in Ospedale Viale delle Acacie, supportato dal dirigente della Scuola Secondaria di Primo Grado Viale delle Acacie la dottoressa Irene De Riccardis è stato realizzato grazie alla sensibilità dell'imprenditore Sergio Mugnano che ha sposato gli obiettivi e le finalità del progetto, donando alla Scuola le attrezzature per realizzare il Laboratorio mobile. Consultabile sul sito del Ministero dell'Istruzione Scuola in Ospedale all'indirizzo:
<https://scuolainospedale.miur.gov.it/sio/news/il-laboratorio-mobile-di-fabbricazione-digitale-in-ospedale-utilizziamo-la-stampante-3d-e-la-penna-3d/>

Settimana del 12 settembre 2022

Insegnanti migliori per una scuola migliore

1. Quale futuro per i docenti. Una professionalità che ha radici lontane



Angela GADDUCCI

11/09/2022

Dopo lo scioglimento delle Camere (21 luglio 2022) che ha decretato la fine della 18ª legislatura, il governo che scaturirà dalle elezioni anticipate del 25 settembre prossimo vedrà un nuovo esecutivo, con un nuovo Ministro dell'Istruzione, il 5° in cinque anni. Con le dimissioni del premier Draghi si è concluso, infatti, anche il mandato di Patrizio Bianchi, titolare di alcuni importanti interventi.

Una scelta difficile e impopolare

La riforma di reclutamento e formazione dei docenti è stato l'intervento di maggiore impatto. Il decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante "Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)", è stato convertito nella legge n. 79 il 29 giugno 2022. Mancano però i decreti attuativi che devono contenere le indicazioni operative indispensabili per l'applicazione della legge di riferimento. In sede di conversione erano state introdotte diverse modifiche rispetto alla riforma prevista dal Consiglio dei Ministri: tra le altre, era stato approvato un maxiemendamento che cambiava le regole sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti. Nello specifico, le modifiche al Decreto 36 riguardavano l'art. 44 "*Formazione iniziale e continua dei docenti delle scuole secondarie*" e l'art. 45 "*Valorizzazione del personale docente*", che erano stati di fatto sostituiti dal nuovo testo emendato. La Legge 79, infatti, aveva introdotto la formazione del personale docente di ruolo prevedendo incentivi economici e la Scuola di Alta Formazione, quest'ultima posta sotto la vigilanza del Ministero dell'Istruzione e responsabile della definizione dei corsi. Un progetto ambizioso che si era immediatamente scontrato con il malumore dei lavoratori della scuola che attendevano una riforma strutturata su temi più aderenti alla quotidianità (negli articoli che la Legge 79 dedica alla scuola non si parla affatto di valorizzazione dei docenti in termini di carriera), e con il risentimento delle organizzazioni sindacali che aveva determinato con il Ministro dell'Istruzione una distanza tale da condizionarne pesantemente i rapporti.

Un problema non più rinviabile

Con la fine del mandato Bianchi, le iniziative di rinnovamento da lui intraprese probabilmente saranno destinate a naufragare. Certo è che, indipendentemente da chi imbraccherà le redini del Ministero di Viale Trastevere, il problema della formazione degli insegnanti resta una questione aperta: dopo anni di latenza, complice anche il disagio da pandemia responsabile di sofferenze formative, educative e psicologiche, si rende necessario un processo di rinnovamento tale da ricollocare gli insegnanti al centro di una cultura dell'azione formativa pubblica che ne rivitalizzi le prestazioni in modo da sollecitarli ad indossare di nuovo l'autorevole abito di guida culturale ed etica del Paese.

La formazione del personale docente, come apertura e disponibilità alla continua rimessa in discussione di conoscenze e comportamenti, è la risorsa strategica più importante per il rinnovamento della scuola. La Legge 79/2022 ha fatto riemergere prepotentemente la questione nell'agenda politica di governo, perché il focus dell'attenzione dei nostri decisori politici si era indirizzato non su una revisione delle architetture organizzative ma su una profonda rinascita della cultura dello sviluppo professionale del docente, a fronte di un forte indebolimento del suo ruolo educativo in seno ad una società sempre più frammentata. Sorretta dalla consapevolezza che la formazione dia luogo ad un cambiamento sociale, la riforma Bianchi prevedeva una formazione retribuita per i docenti di ruolo che partecipavano a percorsi formativi su base volontaria, da svolgersi al di fuori dell'orario di servizio e da

rimunerare a carico del fondo d'Istituto dopo il superamento di verifiche appositamente predisposte.

La professione docente nei testi normativi e contrattuali

Per ciò che riguarda la dimensione normativa della professione docente merita forse considerare il disposto dell'art. 395, c.1 del D.lgs 297/1994 che la delinea "come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo all'elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità", mentre sotto il profilo della regolamentazione contrattuale risulta degno di essere preso in esame sia l'art. 26 del CCNL Comparto Scuola 2016-2018: pone l'attenzione sul fatto che "la funzione docente realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni", sia l'art. 27 che provvede a sostanziare il profilo professionale del docente con "competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti".

Dai Quaderni bianchi alle raccomandazioni

Nell'ultimo trentennio non sono poi mancate Raccomandazioni che abbiano sottolineato la centralità dell'educazione e della formazione in quella che è stata definita la società della conoscenza, la cui complessa interconnessione richiede agli insegnanti nuove competenze e grande professionalità. Al dovere di istruire fa da specchio l'istanza di educare ad alcuni imprescindibili valori sociali e civici – cittadinanza, uguaglianza, tolleranza, rispetto – condizione necessaria per affrontare il problema della crescente diversità socio-culturale, per ridefinire pratiche di inclusione sociale ed integrazione scolastica e per imparare a vivere insieme. A tal proposito, meritano di essere ricordati il Libro Bianco dell'Istruzione del 1995 e il Rapporto Delors. Il primo, intitolato "Verso la società cognitiva. Insegnare e apprendere"[1] mirava a fornire una risposta all'esigenza di adeguare i sistemi scolastici alle rapide trasformazioni in corso nei sistemi sociali, Il Rapporto Delors del 1996 [2] aggiungeva ai tre pilastri dell'educazione (imparare a conoscere, imparare a fare, imparare ad essere) un quarto "Imparare a vivere insieme" volto a promuovere non solo la scoperta graduale degli altri (al fine di favorire una pacifica convivenza e superare incomprensioni e pregiudizi), ma anche una mentalità cooperativa centrata sul raggiungimento di obiettivi condivisi attraverso la partecipazione attiva ad attività comunitarie (sport, attività culturali e umanitarie) in modo da realizzare ideali di pace, libertà e giustizia.

Le Raccomandazioni europee

Sulla stessa linea si pongono le Raccomandazioni europee.

- La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 2006 promuoveva l'individuazione di competenze-chiave per l'apprendimento permanente nella prospettiva di uno spazio europeo dell'istruzione.
- Dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2018 sono scaturiti otto tipi di competenze chiave [3].
- La Raccomandazione del Parlamento europeo del 2019 (pubblicata nella G.U. dell'U.E. nel 2021) istituisce uno strumento europeo per la pace.

Ma la Raccomandazione che costituisce tuttora una pietra miliare per la vita e le condizioni di lavoro dei docenti di tutto il mondo resta la Raccomandazione riguardante lo status degli insegnanti, redatta a Parigi nel 1966 a seguito di una speciale Conferenza intergovernativa convocata dall'UNESCO/ILO. Si tratta di un documento d'intenti di portata internazionale, scandito in 45 articoli, che fissa degli standard in fatto di reclutamento, selezione e formazione, preparazione e condizioni di impiego dei docenti, standard professionali, sicurezza sul lavoro, diritti, responsabilità, sanzioni disciplinari e autonomia professionale. Purtroppo, per quanto quelle Raccomandazioni siano state definite da molto tempo, c'è ancora molto da fare affinché trovino piena applicazione anche nel nostro stesso Paese.

Strategie per una ridefinizione delle pratiche formative

Non sono necessari testi normativi o negoziali per disciplinare l'attività lavorativa degli insegnanti, perché la professione docente è qualcosa di più rispetto alla regolamentazione

giuridica e contrattuale. Ben lungi dall'essere meri esecutori rispetto ad una megastruttura centralizzata che dispone la replica di informazioni, conoscenze e regole sociali prestabilite, agli insegnanti vengono richieste nuove competenze che la contingenza storica ha reso sempre più opportune. Oltre alle tradizionali competenze culturali, disciplinari e didattiche, che restano comunque al centro della professionalità docente, gli insegnanti debbono acquisire quelle competenze-chiave, connesse con gli aspetti culturali della società della conoscenza, da sviluppare in un percorso di formazione permanente che si dipani per l'intero arco della loro crescita professionale. In altri termini, oltre a saper gestire un'ampia gamma di conoscenze, essi debbono saper instaurare rapporti di fiducia con gli alunni, sostenere il loro percorso di crescita e incoraggiare la comprensione e il rispetto per gli altri. Esiste una componente etica e morale dell'agire educativo che si esplica nell'impegno educativo verso i ragazzi teso alla loro formazione come persone e cittadini del mondo.

Si tratta, dunque, di considerare quel complesso di competenze cognitive, tecniche, strumentali, sociali e affettive che rendono l'insegnante sensibile alle caratteristiche e alle variazioni delle situazioni in cui operano. Importante è la propensione verso la flessibilità di fronte alle variazioni del contesto e delle relazioni sociali, la riflessività e l'adeguatezza nella scelta delle soluzioni.

La competenza riflessiva

Tutto ciò concorre a delineare una professionalità educativa che, come già richiamato da Schön, si caratterizza per una puntuale competenza riflessiva che rende il docente capace di *"riflettere nel corso dell'azione"*[4]. Rappresentando l'agire pensato il cuore pulsante del processo riflessivo, la professionalità docente non discende dalla trasmissione di un patrimonio culturalmente consolidato, ma deriva dalla capacità di costruire un ambito di rielaborazione di conoscenza e di cultura congruo allo specifico contesto di riferimento, che non può prescindere dal punto di vista del soggetto che vive direttamente l'esperienza. Esiste un rapporto di interdipendenza tra società e processi educativo-formativi. E l'identità professionale che si configura come un costrutto complesso e articolato, che si trasforma nel tempo a seconda delle esperienze, che coinvolge sia la persona che il contesto. È la parte emergente e visibile di una relazione dialettica tra due poli distinti che coinvolgono la persona e la funzione svolta. D'altra parte, l'insegnamento implica, per sua natura, che i docenti siano coinvolti in un processo di formazione e di sviluppo professionale che si dipani per l'intero corso della loro carriera: è questo il motivo per cui l'identità professionale docente è considerata come un elemento dinamico e in costante evoluzione.

La formazione docente: dallo studio individuale all'aggiornamento

La formazione del personale docente rappresenta una tradizione che si è venuta imponendo nel tempo, dagli anni '70 ad oggi, e la letteratura di quegli anni resta la testimonianza più feconda della riflessione e della ricerca sul tema della formazione docente.

Prima degli anni '70 non si parlava di formazione né di aggiornamento, ma semplicemente di "studio", del tutto ignorato nell'ordinamento scolastico odierno: la pratica dello studio individuale costituiva un elemento ufficialmente rilevante della professione docente, tant'è che veniva presa in considerazione nel rapporto informativo rilasciato ai fini dell'attribuzione della qualifica annuale. Anche se non esistevano stanziamenti appositi o rimborsi né precisi obblighi di adesione, l'importanza dello studio era molto diffusa, condotto su base volontaria e svolto utilizzando libri propri o frequentando biblioteche. Con l'abolizione del rapporto informativo e la qualifica annuale, venne meno anche la consuetudine allo studio libero e individuale, sostituito dall'aggiornamento che a poco a poco si è sviluppato creando un vero e proprio sistema con "piani di aggiornamento" nazionali e provinciali, sostenuti dalla collaborazione delle strutture amministrative centrali e periferiche.

Dalle grandi azioni di formazione ai monitoraggi

Nel corso degli anni '80 si è registrata una crescita progressiva delle iniziative di aggiornamento che hanno raggiunto il loro apice verso la fine degli anni '90. La ricaduta della partecipazione sulla scuola, o comunque sul miglioramento delle stesse competenze del docente, veniva del tutto ignorata: i risultati della formazione, solitamente difficili da misurare per il fatto di produrre esiti di non alta visibilità immediata, non sono stati mai oggetto di rilevazione. Nel corso degli anni '90 si è poi sviluppata una forte attenzione per il monitoraggio

delle azioni di formazione, mentre l'irruzione delle tecnologie nei sistemi di apprendimento ha determinato una forte spinta verso la ricerca sul campo e le strategie di miglioramento. Non è più, quindi, l'aggiornamento episodico ad interessare, oggi interessa maggiormente quell'insieme di esperienze di maturazione professionale (acquisite grazie alla frequenza di master o corsi di perfezionamento post-lauream, stages e soggiorni in contesti non scolastici) che accrescono l'efficacia e la padronanza dell'azione educativa.

Come rispondere alle nuove esigenze formative degli studenti

Rispetto ai "piani" del passato, le prospettive odierne in tema di formazione prendono le mosse da una visione del docente centrata su un'identità professionale, non più concepibile secondo i ristretti schemi di diffusione dei contenuti, ma inteso come mediatore culturale che favorisce i processi di apprendimento degli studenti. Svolgere funzione di mediazione significa sottolineare la natura ipotetica della conoscenza e costituirsi come elemento umano di una comunicazione intrisa dei punti di vista, dei dubbi e delle situazioni di incertezza che si riflettono nel corso della sua azione. Da qui, la necessità di evolversi come professionista *riflessivo* che affronta in modo ragionevole e innovativo ogni singola inedita circostanza. Inserita in questo orizzonte, l'attività didattica emerge come il risultato di una complessa interazione tra riflessività e competenze professionali che si concretizza nella capacità di adottare modalità didattiche flessibili, non solo per poter rispondere ai differenziati bisogni formativi dei ragazzi e alla diversità dei loro personali stili di apprendimento, ma anche per poter affrontare la complessità e la varietà delle situazioni, in una prospettiva di apprendimento permanente tale da soddisfare la necessità di coesione sociale e di crescita inclusiva e sostenibile fondata su sviluppo, realizzazione personale, cittadinanza attiva e responsabilità.

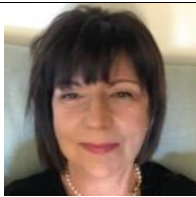
[1] Libro Bianco dell'Istruzione, *Verso la società cognitiva. Insegnare e apprendere*, 1995. Curato da Édith Cresson, è stato pubblicato dalla Commissione Europea in vista del 1996, individuato come l'anno europeo dell'educazione e della formazione permanente.

[2] Il Rapporto Delors, scaturito dalla Commissione dell'UNESCO coordinata nel 1996 da Jacques Delors, esprime particolare attenzione alla persona che apprende considerata nella sua integralità.

[3] La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2018 ha condotto all'individuazione di otto competenze-chiave, non ordinate gerarchicamente ma da considerarsi tutte di pari importanza: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare; competenza sociale e civica in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

[4] A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, 1993

2. Una riforma (im)possibile. Valorizzare la professionalità docente



Mariella SPINOSI

11/09/2022

Una riforma serve per migliorare la scuola, e quindi tutto il nostro Paese. Perché una riforma da impossibile diventi possibile, è necessario che i 20 temi suggeriti, per esempio, nel libro di Giancarlo Cerini in *Atlante delle riforme (im)possibili* non siano solo nell'agenda del Ministro dell'Istruzione, ma anche in quella del Governo, nei calendari dei due rami del Parlamento, e prima ancora nei programmi di tutti i partiti[1].

Per motivi che conosciamo bene questo non accade. Nei programmi elettorali la scuola è citata (quando lo è) o con slogan o con affermazioni generiche, oppure attraverso lunghi elenchi di dichiarazioni di "priorità" che continuano a rimanere tali.

Qualche volta capita anche che qualche aspetto venga pure preso in considerazione, ma in maniera sbagliata tradendone il senso e la visione originaria. È il caso della valorizzazione delle professionalità con la formazione incentivata e l'insegnante esperto. Vediamo perché.

La scuola è una "comunità educante"

Lo ricorda lo stesso articolo 24 del contratto scuola 2016-2018. Alla "comunità educante" oltre che studenti e famiglie appartengono il dirigente scolastico, il personale docente ed educativo, il DSGA, il personale ATA. La qualità del nostro sistema scolastico dipende dalla preparazione di tutti i componenti della "comunità educante" e non solo di alcune categorie.

Bisogna quindi valorizzare coloro che si impegnano, oltre che ad insegnare, a migliorare l'organizzazione e la gestione della scuola, anche le figure che rappresentano punti di riferimento per tutti i colleghi o perché sono esperti nelle discipline e nelle didattiche o perché aiutano a curare la professionalità, ancor più quelli che riescono a creare interesse nei ragazzi e a far crescere la loro motivazione, che lo fanno perché sono competenti, appassionati e conoscono le strategie.

Il mestiere di insegnante deve diventare "attrattivo"

È un elemento di grande criticità la mancanza, specialmente nel Centro-Nord, di docenti in molte classi di concorso. Ricorrere alle MAD, quindi molto spesso a studentesse e studenti che hanno appena iniziato il percorso formativo universitario, non è sicuramente una soluzione che potrà migliorare la nostra scuola.

Quella dei docenti è un'alta professionalità che deve essere incentivata e valorizzata. Intanto è giusto che si pensi seriamente all'allineamento delle retribuzioni alla media europea, entro i prossimi cinque anni, come è indicato nel programma del Partito democratico. È una misura che dovrebbe riguardare tutto il personale e potrebbe diventare il punto di partenza. È una misura giusta anche perché la professionalità degli insegnanti nel tempo è diventata molto più articolata, non c'è solo l'insegnamento ma ci sono tutte le azioni volte a costruire rapporti proficui con il territorio, a gestire le attività di orientamento didattico e professionale, ad occuparsi di organizzazione dei progetti, di formazione ed altro.

Senza contare il delicato lavoro del docente d'aula che sta cambiando anche per la complessità della gestione delle classi. C'è un impatto non facile con la cultura giovanile e con il mondo digitale. Ci sono le nuove forme dell'apprendimento e della comunicazione, le difficoltà dei rapporti educativi tra le generazioni...

Questo scenario "in movimento" richiede insegnanti capaci di gestire un ambiente di apprendimento *al di là* della cattedra, perché il lavoro a scuola non è più rappresentato solo dall'orario frontale di lezione, ma dall'interazione con gli allievi sul web, dalla preparazione di materiali didattici digitali, dall'apprendimento out door, dal tutoraggio individuale, dalla gestione di relazioni sociali complesse. Da qui scaturisce un'altra considerazione...

Il lavoro dell'insegnante deve essere "socialmente riconosciuto"

L'immaginario collettivo del docente è quello di un lavoratore a tempo parziale. Anche se rispetto al passato un po' è migliorata la percezione sociale, di fatto chi è estraneo al mondo della scuola fa fatica a capire quanto impegno orario ci sia dietro le 18/24 ore di insegnamento.

I dati TALIS pubblicati nell'ultimo quaderno Eurydice (marzo 2021)[2] rivelano che, in media, gli insegnanti in Europa hanno dichiarato di lavorare 39 ore settimanali.

Si potrebbe allora quantificare il lavoro complessivo in un tot di ore settimanali (30, 32, 36 ...), arrivare ad un orario unificato contrattualizzato che comprenda tutto. Ma la cosa più importante è quella di avere il coraggio di far coincidere l'orario totale del docente con la presenza a scuola.

Oggi questo è possibile perché abbiamo scuole con più spazi anche a causa (purtroppo) della diminuzione dell'anagrafe scolastica, e anche perché abbiamo le risorse per l'edilizia scolastica. Possiamo quindi creare negli ambienti scolastici contesti adeguati e accoglienti anche per il lavoro dei docenti oltre che per quello degli studenti.

È necessario che ciò sia preso in carica dalle parti sociali. Gli insegnanti sono pronti ad un contratto che definisca un monte ore strutturato (comprendente di ricerca, studio e pratica in classe, ore da dedicare alla propria preparazione...) da svolgersi nei luoghi di lavoro.

Questi tre punti (importanza della comunità educante, allineamento della retribuzione ed emersione del lavoro sommerso) costituiscono, però, solo un primo passo, importante ma non sufficiente. Per rendere veramente attrattiva la professione educativa, bisogna che ci sia anche uno stimolo di carriera. È così per tutte le professioni.

Sviluppo di carriere? Sì, ma per quali figure?

È veramente triste pensare che sul versante dello sviluppo delle carriere nel corso di mezzo secolo abbiamo fatto solo tentativi maldestri. Qualche timido lancio in avanti è stato immediatamente smentito da dieci passi indietro ed ora siamo di fronte ad una soluzione ancora più maldestra (quella dell'articolo 38 del Decreto legge 115/2022).

Prima di entrare nel merito dei possibili meccanismi di incentivazione, va chiarito un concetto importante. Quali professionalità devono essere incentivate e premiate? La carriera è un diritto di tutti, ma nelle professioni etiche come quella del docente, non solo dovrebbe essere finalizzata a rendere attrattivo un lavoro e a migliorare la vita di un insegnante, ma anche e soprattutto ad arricchire la qualità della scuola, a fare evolvere i processi nell'ottica del miglioramento degli esiti formativi degli studenti.

In altre parole andrebbero privilegiate quelle figure la cui professionalità vada a ricadere sulla comunità scolastica in qualsiasi settore: accompagnare la didattica, agire sulle fragilità, supportare l'organizzazione, coordinare i percorsi formativi...

E su questo non ci siamo con l'articolo 38 del Decreto legge 115/2022. Ciò che rende inaccettabile la scelta dell'insegnante esperto è che si incentivano competenze che non vanno a ricadere sulla comunità professionale, ma solo su pochi docenti che non hanno, tra l'altro, alcun onere di "rendicontazione" (non ci sono mansioni diverse da quelle dell'insegnamento d'aula).

Sul presupposto invece di una incentivazione "feconda" e aperta, non sterile, per lo sviluppo di carriera, il mondo della scuola non avrebbe tendenzialmente nulla in contrario. Si tratta di mettersi d'accordo sulla scelta dei meccanismi. E arriviamo alle questioni clou.

Quale percorso di sviluppo di carriera è possibile? Solo con la formazione?

La formazione è una variabile fondamentale per diventare bravi insegnanti, ma servono altre componenti: il confronto con i colleghi e la partecipazione a comunità di pratiche, l'aver lavorato in contesti diversi dal punto di vista linguistico e culturale, l'aver fatto esperienze in altri Paesi.

"La qualità dell'istruzione ha radici, non solo nel sapere teorico, ma anche nel sapere pratico: non è un sapere minore, ma un insieme di conoscenze, abilità e capacità, costruite nel tempo, condivise con i colleghi e alimentate continuamente dal dialogo professionale"[3]. Una "carriera" costruita sulla formazione non va in alcun modo esclusa, ma se questa costituisce l'unica variabile rischia di non offrire tutte le garanzie necessarie.

È pur vero che i criteri, in base ai quali si selezionano gli insegnanti cui riconoscere la qualifica di "docente esperto", sono rimessi alla contrattazione collettiva, ciò non assicura però che non

siano esclusi quei docenti che hanno già acquisito importanti competenze sul campo e che già operano dando contributi efficaci alla scuola. La conflittualità che ne potrebbe derivare è uno scenario verosimile, anche perché la legge mette bene in evidenza che "la qualifica di docente esperto, non comporta nuove o diverse funzioni oltre a quelle dell'insegnamento". Quindi, ritorniamo al fatto che con questo sistema l'incentivazione riguarda solo il docente e non il miglioramento della scuola.

Un "insegnante esperto" senza standard professionali condivisi

È accettabile pensare ad uno sviluppo di carriera senza aver prima condiviso con la comunità professionale (meglio ancora con la comunità sociale) la cultura degli standard, i livelli di sviluppo e la cultura della documentazione?

L'avvio di un sistema serio di incentivazione deve partire dalla condivisione sociale dei riferimenti culturali, dei criteri di qualità, degli indicatori che verranno utilizzati per apprezzare e riconoscere le competenze e la qualità del lavoro svolto.

Un documento istituzionale, a cui il Decreto legge 115/2022 avrebbe potuto far riferimento, risale al 16 aprile 2018, e ha per titolo "Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio". Il documento, rinvenibile sul sito del Ministero[4], è suddiviso in tre percorsi: *Standard professionali*; *Dossier professionale del docente*; *Indicatori di qualità e governance*.

Gli "Standard professionali" non devono essere considerati, però, come traguardi rigidi, ma come un insieme dinamico di competenze teoriche, pratico-operative (che delineano il "sapere specialistico" del docente) e di comportamenti attesi. Questo concetto è ben articolato nel documento citato dove vengono anche descritte, in maniera dettagliata, le posture ottimali che configurano una competenza matura e accreditata. Ogni standard deve consentire ad un docente di posizionarsi rispetto al suo livello di maturazione professionale e rappresentare una spinta per la crescita continua, prima ancora che una prescrizione normativa da accertare. Però, c'è un altro problema: quello dei livelli.

Un "insegnante esperto" senza collegamenti con il ciclo di vita lavorativo

La locuzione utilizzata "insegnante esperto", seppure abbastanza diffusa in letteratura, dà adito a facili ironie perché non è collegata al ciclo di vita lavorativo. Avrebbe senso se si parlasse invece di *novice teacher*, *expert teacher* e *senior teacher*.

È necessario che siano prima definiti indicatori di "livelli di sviluppo" per offrire una base di riferimento concreta. La parola "livello" spesso nel mondo della scuola fa paura. Non è però così se noi la utilizziamo, innanzitutto, per tratteggiare l'evoluzione o la progressione di talune caratteristiche delle competenze professionali e non in termine classificatorio o di merito. Il riferimento ad un livello aiuterebbe ogni docente a migliorare le proprie prestazioni all'interno delle diverse aree di competenze. Per esempio, nel documento del 16 aprile 2018 sono espresse tre fasi di sviluppo: livello iniziale, livello base, livello esperto:

- il livello iniziale è quello del docente principiante e in prova, in fase di formazione e di inserimento lavorativo, che ha bisogno di accompagnamento e tutoraggio. È la fase di adattamento e di sviluppo verso gli standard attesi;
- il livello base è quello del docente con competenza accreditata, che ispira i propri comportamenti professionali a quelli attesi;
- il livello esperto riguarda il docente di comprovata competenza ed esperienza in grado di mettersi a disposizione di altri colleghi e di favorire lo sviluppo di comunità di pratiche.

Va pure ricordato che tale suddivisione in livelli è in sintonia con le scelte a carattere europeo e internazionale. Alcuni studiosi del settore articolano infatti la progressione delle carriere degli insegnanti su tre o quattro fasce di professionalità, per esempio:

- il *pre-service teacher*, in cui l'insegnante è ancora in formazione iniziale;
- il *novice teacher* (primi 5 anni dopo l'anno di prova), in cui il docente presenta ancora scarsa consapevolezza situazionale e riflessiva;
- l'*expert teacher* o *master teacher* (da 5 a 10 anni di servizio) che rappresenta il docente con una professionalità consolidata;
- il *senior teacher* (oltre 10 anni di servizio) che costituisce il docente in grado di dare un supporto ai colleghi.

Purtroppo il “docente esperto”, previsto dall’articolo 38 del Decreto legge 115/2022, non nasce da un fondamento culturale, non è l’esito di un percorso sociale condiviso, non rientra neanche nella cultura del nostro Paese. Sarebbe stato utile, e neanche difficile, ripartire da un confronto con le parti sociali sulla base dello stesso documento istituzionale del 16 aprile 2018. E veniamo all’ultima considerazione: la documentazione.

Che fine ha fatto il portfolio?

Un’altra questione da approfondire è quella degli strumenti che devono essere utilizzati per permettere ai lavoratori della scuola di poter documentare in maniera giusta la propria biografia professionale.

Il docente inizia nell’anno di formazione con il piede giusto (DM 850/2015 e DM 226 del 16 agosto u.s.): c’è un portfolio in cui raccogliere e documentare le esperienze e descrivere le competenze acquisite; c’è un bilancio di competenze per capire le aree di criticità e di potenzialità.

Perché questi strumenti finiscono lì? Nel documento ministeriale del 18 aprile 2018 è rinvenibile uno studio approfondito dei diversi modelli di curriculum e portfolio utilizzati a livello internazionale e nazionale a scopo formativo, documentativo e valutativo ed è pure delineato un modello implementabile in formato digitale. Nel documento si mettono, inoltre, in evidenza le connessioni tra portfolio, curriculum, bilancio di competenze e patto formativo per tracciare l’identità professionale di ogni insegnante.

L’utilizzo del portfolio garantirebbe un approccio non amministrativo, ma orientato alla valorizzazione qualitativa della biografia professionale di ciascun docente. Il portfolio permetterebbe una documentazione dinamica della propria crescita, aiuterebbe gli insegnanti ad acquisire consapevolezza dei momenti significativi delle azioni didattiche, anche attraverso la costruzione e ricostruzione di incontri ed eventi, permetterebbe di documentare ricerche e risultati innovativi, faciliterebbe il riutilizzo delle “buone pratiche” e i rapporti con i saperi degli studenti.

Il portfolio consentirebbe, inoltre, di poter elaborare un bilancio critico delle proprie competenze, di valutare anche la coerenza tra le proprie idee sul fare scuola e le pratiche didattiche che, di fatto, si realizzano in classe.

Da dove ripartire

Bisogna proporre modifiche e integrazioni che possano ricondurre le scelte della “formazione incentivata” e dell’“insegnante esperto” entro binari che siano veramente funzionali agli obiettivi di miglioramento della scuola e che siano condivisi con le parti sociali.

I nuovi decisori politici hanno una grande responsabilità. La scuola, come sempre, è pronta a fare la sua parte[5].

[1] Intervento di Mariella Spinosi alla Festa dell’Unità, Bologna 6 settembre 2022.

[2] https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2022/04/QUADERNO_EURYDICE_51_insegnanti.pdf

[3] Cfr. MG Dutto, Vela d’Altura, Tecnodid, 2019.

[4] <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>

[5] Per approfondimenti cfr. Notizie della scuola n. 24 del 16/31 agosto 2022, “Reclutamento, formazione, carriere, docente esperto”.

3. L'anno di formazione e prova. La novità del test finale



Domenico CICCONE

11/09/2022

Con la nota ministeriale del 25 agosto scorso (prot. n. 30998) sono state trasmesse alle scuole le nuove disposizioni concernenti il percorso di formazione e di prova del personale docente ed educativo, contenute nel DM 226 del 16 agosto 2022. Il nuovo DM riprende i contenuti di quello precedente (DM 850 del 27 ottobre 2015), cioè l'impalcatura per le attività relative al primo anno di servizio del personale docente neoassunto, impegnato nel periodo annuale di formazione e prova. Alcuni aspetti sono stati modificati, altri invece sono stati lasciati inalterati.

Il dispositivo

Il DM 226 del 16 agosto 2022 contiene "Disposizioni concernenti il percorso di formazione e di prova del personale docente ed educativo, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n. 107 e dell'articolo 13, comma 1 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, nonché la disciplina delle modalità di svolgimento del test finale e definizione dei criteri per la valutazione del personale in periodo di prova, ai sensi dell'articolo 44, comma 1, lett. g), del decreto legge 30 aprile 2022, n. 36, convertito con modificazioni dalla L. 29 giugno 2022, n. 79".

È importante che tali disposizioni siano state trasmesse prima dell'inizio dell'anno scolastico. È un segnale positivo per le scuole che, anche quest'anno, devono gestire numerose nuove assunzioni. I docenti neo assunti hanno bisogno di avere, fin dal primo giorno di scuola, tutte le informazioni necessarie e soprattutto un'accoglienza adeguata. Analizziamo, qui di seguito, gli aspetti salienti del Decreto.

Chi deve svolgere il periodo di formazione e prova?

Sono tenuti a svolgere il percorso di formazione e prova:

- i docenti che si trovano al primo anno di servizio con incarico a tempo indeterminato, a qualunque titolo conferito, che aspirino alla conferma nel ruolo;
- i docenti per i quali sia stata richiesta la proroga del periodo di formazione e periodo annuale di prova in servizio o che non abbiano potuto completarlo negli anni precedenti. In ogni caso la ripetizione del periodo comporta la partecipazione alle connesse attività di formazione, che sono da considerarsi parte integrante del servizio in anno di prova;
- i docenti per i quali sia stato disposto il passaggio di ruolo;
- i docenti vincitori di concorso, che abbiano l'abilitazione all'insegnamento o che l'acquisiscano ai sensi dell'articolo 13, comma 2 del Decreto Legislativo, che si trovano al primo anno di servizio con incarico a tempo indeterminato.

Le disposizioni emanate valgono anche per i vincitori del concorso straordinario bis di cui alla procedura all'articolo 59, comma 9 bis, del decreto legge 25 maggio 2021, n. 73. Analoga disposizione attiene alle assunzioni da GPS sostegno prima fascia.

Quali sono i servizi utili per l'anno di prova

Il decreto specifica che per il superamento del percorso di formazione e del periodo annuale di prova in servizio occorre lo svolgimento di almeno 180 giorni di servizio effettivi nel corso dell'anno scolastico, di cui almeno 120 per le attività didattiche; in queste sono compresi sia i giorni effettivi di insegnamento sia i giorni impiegati presso la sede di servizio per ogni altra attività preordinata al migliore svolgimento dell'azione didattica.

Criteri per la verifica degli standard

L'articolo 4, nel ricordare gli standard, riferiti agli ambiti propri della professione docente, rammenta che, nel corso del periodo di formazione e prova, ne è prevista la verifica del possesso. Pertanto, saranno valutate la capacità collaborativa nei contesti didattici, progettuali,

collegiali, l'abilità di affrontare situazioni relazionali complesse e dinamiche interculturali nonché la partecipazione attiva e il sostegno ai piani di miglioramento dell'istituzione scolastica.

Un test finale a garanzia della preparazione

Il personale docente in periodo di prova sarà sottoposto a un test finale che accerti come le conoscenze teoriche disciplinari e metodologiche si siano tradotte in competenze didattiche pratiche, attraverso valutazione da parte del dirigente scolastico, sentito il comitato per la valutazione dei docenti.

In questa nuova serie di adempimenti assume specifica funzione l'istruttoria di un docente al quale il dirigente scolastico affida le funzioni di tutor purché tali funzioni non determinino nuovi o maggiori oneri a carico del bilancio dello Stato.

Il test finale, la valutazione del docente da parte del Dirigente ed il parere espresso dal Comitato di valutazione sono strumenti integrati tra loro, in maniera da fornire un quadro complessivo il più obiettivo possibile.

Il bilancio di competenze

Con la collaborazione del docente tutor, il docente neo assunto, dopo una prima attività nella nuova scuola, traccia un primo bilancio di competenze in forma di autovalutazione strutturata.

Da redigere entro il secondo mese di servizio, il bilancio rappresenta una analisi critica del proprio assetto di competenze in maniera da consentire, agli attori coinvolti, la redazione di un apposito "patto per lo sviluppo professionale" nel quale vengono stabiliti gli obiettivi di sviluppo delle competenze di natura culturale, disciplinare, pedagogica, didattico-metodologica e relazionale, da raggiungere attraverso le attività formative previste.

Al termine del percorso di formazione e del periodo annuale di prova in servizio, il docente neo assunto, con la supervisione del docente tutor, traccia un nuovo bilancio di competenze per registrare i progressi di professionalità.

Le attività formative dedicate

Le attività formative dedicate fanno parte della tradizione oramai collaudata a partire dal DM 850/2015, hanno una durata complessiva di 50 ore, organizzate in 4 fasi:

- a. incontri propedeutici e di restituzione finale;
- b. laboratori formativi;
- c. "peer to peer" e osservazione in classe;
- d. formazione on-line.

La formazione prevista deve essere integrata da percorsi plenari organizzati dall'amministrazione scolastica territoriale per illustrare le modalità generali del percorso di formazione generale, il profilo professionale atteso, le innovazioni in atto nella scuola e, nella fase conclusiva per compiere una valutazione complessiva della formazione.

I Laboratori formativi

Sono previsti anche laboratori formativi: 12 ore di approfondimenti per i bisogni formativi specifici, articolati in 4 incontri in presenza della durata di 3 ore. È prevista l'elaborazione di documentazione dell'attività di ricerca, validata dal docente coordinatore del laboratorio. Tale documentazione è inserita dal docente neoassunto nel portfolio professionale, di cui diremo in seguito.

Il decreto individua le seguenti aree trasversali per la strutturazione dei laboratori formativi.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">a. Iniziative e provvedimenti legati alla gestione delle istituzioni scolastiche in situazioni di emergenza;b. Metodologie e tecnologie della didattica digitale e loro integrazione nel curricolo;c. Competenze digitali dei docenti;d. Inclusione sociale e dinamiche interculturali;e. Gestione della classe e dinamiche relazionali, con particolare riferimento alla prevenzione dei fenomeni di violenza, bullismo, cyberbullismo e discriminazioni;f. Contrasto alla dispersione scolastica;g. Buone pratiche di didattiche disciplinari;h. Valutazione di sistema (Autovalutazione e miglioramento); |
|---|

- i. Attività di orientamento;
- j. Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento;
- k. Bisogni educativi speciali;
- l. Motivare gli studenti ad apprendere;
- m. Innovazione della didattica delle discipline;
- n. Insegnamento di educazione civica e sua integrazione nel curriculum;
- o. Valutazione didattica degli apprendimenti;
- p. Educazione sostenibile e transizione ecologica, con particolare riferimento al Piano "Rigenerazione Scuola" presentato nel corso del 2020-2021.

Il Peer to peer, formazione on-line e portfolio

Il Peer to peer è uno strumento importante per la crescita professionale. Si tratta di un'attività alla quale vanno dedicate almeno 12 ore; prevede l'osservazione in classe che viene realizzata sia dal docente in periodo di prova sia dal suo tutor. Lo scopo è quello di migliorare le pratiche didattiche e stimolare la riflessione condivisa sugli aspetti salienti dell'azione di insegnamento.

I docenti neo assunti, inoltre, devono svolgere un periodo di formazione on line di 20 ore che la Direzione generale per il personale scolastico dovrà organizzare, avvalendosi dell'INDIRE, con una piattaforma pronta entro il mese di settembre di ogni anno scolastico. I temi attengono alla analisi e riflessioni sul proprio percorso formativo, all'elaborazione di un proprio portfolio professionale, alla compilazione di questionari per il monitoraggio delle diverse fasi del percorso formativo ed alla libera ricerca di materiali di studio, risorse didattiche, siti dedicati, messi a disposizione durante il percorso formativo.

Pertanto proprio allo scopo di creare uno spazio personalizzato in formato digitale, ogni docente realizzerà un proprio portfolio professionale utile come repository del percorso annuale di formazione e prova nonché come strumento per la crescita professionale.

Il docente tutor, figura chiave della formazione iniziale

"Il docente tutor accoglie il docente in periodo di prova nella comunità professionale, favorisce la sua partecipazione ai diversi momenti della vita collegiale della scuola ed esercita ogni utile forma di ascolto, consulenza e collaborazione per migliorare la qualità e l'efficacia dell'insegnamento. La funzione di tutor si esplica altresì nella predisposizione di momenti di reciproca osservazione in classe di cui all'articolo 9. La collaborazione può esplicarsi anche nella elaborazione, sperimentazione, validazione di risorse didattiche e unità di apprendimento".

Questa definizione raccoglie ed esplicita l'idea che il decreto 226/2022 attribuisce alla figura del docente tutor. Tale figura, che deve avere competenze di alto livello, è scelta dal Dirigente scolastico nel rispetto delle indicazioni del collegio dei docenti. Costituisce l'anello di congiunzione professionale tra il docente neo assunto e la comunità scolastica accogliente.

Gli adempimenti finali

La riunione del Comitato di valutazione, da tenersi nell'intervallo temporale intercorrente tra il termine delle attività didattiche – compresi gli esami di qualifica e di Stato e la conclusione dell'anno scolastico, nella nuova visione del DM 226/2022, rappresenta un momento tutt'altro che rituale.

Sebbene le attività sembrino simili a quelle già consolidate da quasi mezzo secolo (ben oltre il DM 85/2015), al Comitato è attribuito un nuovo compito, quello di accertare se e in che modo il docente neo assunto è riuscito a tradurre le sue conoscenze teoriche (disciplinari e metodologiche) in competenze didattiche e pratiche educative, nei diversi ambiti. È un accertamento che avviene attraverso un test finale, sottoposto al docente, che consiste nella discussione e valutazione delle risultanze della documentazione contenuta nell'istruttoria formulata dal tutor accogliente e nella relazione del dirigente scolastico.

Il processo valutativo deve avvenire con espresso riferimento all'acquisizione delle relative competenze, a seguito di osservazione effettuata durante il percorso di formazione e periodo annuale di prova.

Il test si svolge secondo la traccia costituita dall'allegato A al decreto, composto da indicatori e descrittori specifici e potrà, però, essere oggetto di specificazioni e revisioni ministeriali.

Il docente tutor presenta una relazione al Comitato di Valutazione che viene seguita dalla relazione del Dirigente scolastico e dalla disponibilità della documentazione presentata sul percorso formativo annuale.

Al termine degli adempimenti il Comitato di valutazione esprime un parere obbligatorio ma non vincolante per il Dirigente scolastico. Questi potrà recepirlo o discostarsene motivatamente, ferma restando la necessità per il neo assunto di aver superato la verifica del test previsto come abbiamo già specificato.

Il dirigente provvede alla valutazione finale che deve essere espressa con un provvedimento motivato sia in caso di conferma in ruolo sia in caso di mancato superamento del periodo di formazione e prova. L'intera procedura va conclusa entro il termine dell'anno scolastico e si prevedono profili di responsabilità nel caso di inadempienze da parte del dirigente responsabile.

Al docente neo assunto, che per qualsiasi motivo non dovesse superare con esito positivo il periodo di formazione e prova, è consentito ripetere il percorso annuale ma occorre una verifica obbligatoria, affidata a un dirigente tecnico, per l'esame in seconda istanza da parte del Comitato.

I Dirigenti scolastici: un ruolo importante e cruciale

I Dirigenti scolastici delle istituzioni in cui prestano servizio i docenti in periodo di prova organizzano le attività di accoglienza, formazione, tutoraggio e supervisione professionale, avvalendosi della collaborazione dei docenti tutor e svolgono le attività per la valutazione del periodo annuale di prova in servizio, secondo le procedure descritte. Ad esempio, almeno una volta nel corso del periodo di prova in servizio, anche avvalendosi della scheda di cui all'allegato A, sulla quale poi sarà effettuato il test finale, il dirigente scolastico deve visitare le classi dei docenti neo assunti per accertarne il livello di interazione e la qualità dell'insegnamento.

La nota di accompagnamento del 25 agosto

La nota di accompagnamento chiarisce le modalità di applicazione del decreto alle procedure di cui all'articolo 59, comma 9 bis, del decreto legge n. 73 del 2021. La nota precisa ulteriormente i termini temporali obbligatori per la validità dell'anno di prova, fissati in 180 giorni di servizio e 120 giorni di attività didattiche, ricordando alcune particolari situazioni che si possono verificare rispetto a questa tipologia di assunzioni di cui alle norme suddette. In questo caso anche la tempistica delle operazioni finali, concernenti il test ed il parere del Comitato di valutazione, potrà essere derogata in ragione del termine del 31 luglio 2023 che è stato individuato come termine del percorso attinente alla procedura suddetta.

Cambiamenti necessari o inutili?

Non ci sembra il caso di analizzare le novità con piglio critico ed occhiuto. Da più parti sono state sottolineate l'importanza e la funzione strategica dei periodi di formazione iniziale dei docenti ai fini del miglioramento dei livelli di insegnamento e del mantenimento di standard elevati per la qualità d'aula e per l'efficacia dei processi formativi. Speriamo che sia questa l'occasione per uscire, con le attività del primo anno di servizio, dalla logica dell'adempimento da parte delle scuole e dei docenti.

Occorre abbracciare la visione tesa alla creazione di un *habitus* per i docenti, composto da pratica alla formazione continua e da ricerca e sperimentazione tese al miglioramento della propria professionalità e della qualità della scuola. È necessario, inoltre, che siano valorizzate anche le competenze di relazione con la comunità professionale poiché l'efficacia della prestazione di ogni docente non può essere apprezzata se non nel contributo che apporta ai processi di apprendimento e sviluppo, riferiti alle classi di servizio ma anche alle altre classi, qualora sia consueto il confronto e lo scambio di buone prassi e di opzioni metodologiche sperimentate.

Appare indubbio per tutti che la costruzione una professionalità docente non può essere affidata completamente all'anno di formazione e prova. Il percorso, per diventare e rimanere "buoni" docenti, è piuttosto complesso: alcune debolezze risiedono sia nella formazione di ingresso, atteso che le competenze disciplinari non sempre risultano adeguate per livello e per struttura, sia in quella successiva, quando si interrompe il percorso virtuoso della formazione continua.

4. L'educazione motoria nella scuola primaria. Una nuova opportunità formativa



Chiara PRIORE

11/09/2022

Il 9 settembre 2022, con nota 2116 a firma del Capo Dipartimento per il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione, Dr. Stefano Versari, il Ministero dell'Istruzione ha emanato le prime indicazioni riferite all'insegnamento dell'educazione motoria nella scuola primaria in applicazione di quanto disposto dalla legge n. 234 del 2021 (art. 1, commi 329 e seguenti) chiarendo come procedere per l'attuazione nelle classi quinte da parte di docenti specialisti nel corrente anno scolastico 2022/2023.

Un sogno che si avvera

Solo un anno fa l'iter legislativo (cfr. DDL n. 992) che era allo studio della VII Commissione del Senato e che delegava il Governo a deliberare sulla specifica materia d'insegnamento dell'educazione motoria nella scuola primaria, faceva ben sperare a tanti diplomati ISEF e laureati in Scienze Motorie che quello che appariva una chimera poteva presto diventare realtà. In un mio precedente articolo sulla tematica pubblicato il 14 novembre 2021 su Scuola 7-259, terminavo con questo augurio: "La bacchetta di una fata morgana ci fa ben sperare che nella vita non bisogna mai perdere la fiducia. Dal 1986, anno in cui terminavo il mio corso di studi all'ISEF di Napoli, sono trascorsi solo 35 anni. Ma mai dire mai: nei prossimi mesi, finalmente in tanti, potremmo gioire che quel che un tempo era un sogno, forse, presto diventerà realtà!" Chi appartiene al mondo dello Sport sa che i sogni appartengono ai vincitori e che non ci si deve arrendere mai dinanzi a nessun limite se si vogliono realizzare i propri sogni.

Il 30 dicembre 2021, la legge n. 234 trasformava il miraggio in oasi e molti che erano increduli vedevano che il sogno stava diventando tangibile: finalmente diventava obbligatorio che i docenti specialisti insegnassero educazione motoria nella scuola primaria. Si riconosceva in tal modo l'indiscussa importanza dell'educazione motoria per lo sviluppo psicofisico delle bambine e dei bambini italiani.

Uno snodo strategico per potenziare i linguaggi

Tanti anni di progetti nazionali di potenziamento e di valorizzazione delle attività motoria, realizzati a favore degli alunni della scuola primaria, hanno rafforzato la considerazione che la cultura e la pratica del sapere motorio dovessero essere considerati snodi strategici per altri linguaggi, per altre discipline e per altre educazioni.

Del resto l'educazione motoria era già stata inserita nelle indicazioni nazionali entrate in vigore con il decreto ministeriale n. 254/2012, una scelta che riconosceva quanto fosse importante per l'apprendimento. In modo particolare l'educazione motoria costituisce uno stimolo per la strutturazione dello schema corporeo, per l'insegnamento delle regole, per l'acquisizione delle responsabilità, per la trasmissione di valori: stima, amicizia, altruismo, lealtà, rispetto, fair play. Comportamenti che sono alla base della convivenza civile.

Un insegnamento da inserire a pieno nel curriculum della scuola primaria serve per valorizzare le competenze che si acquisiscono con la pratica specifica. È un riconoscimento dell'importanza della competenza del docente: se questa disciplina viene affidata, infatti, a personale in possesso di titoli, si ha una maggiore garanzia che tale insegnamento porterà al conseguimento nei giovani di comportamenti e di stili di vita funzionali alla crescita armoniosa, alla salute, al benessere psico-fisico e al pieno sviluppo della persona.

Con questa nuova misura, dunque, l'educazione motoria si consolida maggiormente. La sua importanza è stata riconosciuta anche dal Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) dove sono state previste diverse azioni per potenziare le infrastrutture, per lo sport e per favorire l'insegnamento delle attività sportive a cominciare proprio dalle prime classi delle scuole primaria.

Un inserimento graduale a partire dalle quinte classi

La legge n. 234/2021 aveva già previsto una graduale introduzione dello specifico insegnamento nella scuola primaria da parte di docenti forniti d'idoneo titolo di studio e iscritti alla correlata classe di concorso «Scienze motorie e sportive nella scuola primaria». Erano già state indicate le classi quinte le prime ad essere coinvolte a partire dall'anno scolastico 2022/2023 e le classi quarte a partire dall'anno scolastico 2023/2024.

L'inizio graduale era necessario in attesa dell'indizione dello specifico concorso per titoli ed esame di abilitazione rivolto al *personale docente*, interessato ad accedere ai ruoli dell'insegnamento dell'educazione motoria nella scuola primaria, e in attesa della revisione complessiva degli stessi programmi di insegnamento.

I chiarimenti della nota ministeriale

Per apportare ulteriori chiarimenti è intervenuto lo stesso Ministero con la citata nota 2116, rispondendo ai tanti quesiti, dubbi e perplessità che provenivano dalle istituzioni scolastiche italiane e fornendo una serie di indicazioni su: l'orario, l'obbligo di frequenza, il curriculum, la valutazione, i supplenti.

Prioritariamente, difatti, il Ministero chiarisce che:

- a partire dal corrente anno scolastico, l'insegnamento dell'educazione motoria è affidato al docente specialista, fornito di idoneo titolo di studio, e va inserito nel curriculum della scuola primaria;
- la frequenza è obbligatoria (quindi né opzionale né facoltativa);
- le ore di educazione motoria sono aggiuntive all'orario ordinamentale di 24, 27 e fino a 30 ore della scuola primaria. Rientrano, invece, nelle 40 ore settimanali per gli alunni delle classi quinte che svolgono orario a tempo pieno e in queste ultime le ore di educazione motoria possono essere svolte in compresenza.

Nella nota si puntualizza altresì che le ore di educazione motoria sono da considerarsi sostitutive delle ore di educazione fisica finora previste nella scuola primaria e che prima erano affidate ai docenti di posto comune, che tali ore dovranno essere attribuite ad altre discipline del curriculum da individuare tra quelle obbligatorie previste dalle Indicazioni nazionali 2012.

La nota chiarisce ancora che in via transitoria e fino all'emanazione di specifici provvedimenti normativi, le istituzioni scolastiche sono tenute a rimodulare il Piano triennale dell'offerta formativa e il curriculum d'istituto inserendo per le sole classi quinte l'educazione motoria che prende come riferimento i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento della disciplina "educazione fisica" declinati nelle Indicazioni nazionali del 2012.

Docente specialista, team docente e valutazione

Si evidenzia anche che, dal corrente anno scolastico, i docenti specialisti fanno parte a pieno titolo del team docente della classe quinta cui sono assegnati e ne assumono la contitolarità con i docenti di posto comune e partecipano alla valutazione periodica e finale degli apprendimenti della classe. In via transitoria, difatti, la valutazione dovrà essere esplicitata nelle modalità definite dal decreto legislativo n. 62/2017 e dall'ordinanza ministeriale n. 172/2020 avendo cura di individuare gli specifici obiettivi di apprendimento da riportare anche nel documento di valutazione. I docenti specialisti di educazione motoria dovranno partecipare alla predisposizione della certificazione delle competenze rilasciata al termine della scuola primaria, come previsto dal decreto ministeriale n. 742/2017.

Vengono infine esplicitate le tipologie di contratti che possono essere stipulati, gli incarichi a tempo determinato da attribuire, le supplenze da conferire.

Un augurio

Il mio augurio va ai cari colleghi specialisti. Parafrasando le parole di papa Giovanni Paolo II l'augurio è quello di "prendere in mano" l'insegnamento dell'educazione motoria nella scuola primaria e di farne un capolavoro per i nostri alunni, futuri cittadini italiani. Buon anno scolastico mondo della Scuola.

Settimana del 19 settembre 2022

Dai problemi concreti agli strumenti per superarli

1. L'ascensore sociale bloccato. È la scuola il problema?



Mario G. DUTTO

18/09/2022

In poche righe non si affronta una questione ad alta complessità. Si può, tuttavia, passare al crivello del dubbio la *vulgata* corrente. Soprattutto se controversa. Per l'ex-preside Maria Pia Veladiano, l'"ascensore sociale" è una "*bruttissima espressione*" perché, spiega la scrittrice, "non si tratta di salire o scendere, dove salire vuol dire, nel sottotesto del nostro parlare, essere più ricchi e potenti": ognuno "*deve poter diventare quello che desidera*" e la scuola dà "*cultura e consapevolezza*"[1].

Una metafora diffusa, controversa e ambigua

Al contrario Lucia Azzolina, ministra all'Istruzione per 13 mesi dal 10 gennaio 2020 al 13 febbraio 2021, scrive che fin dagli anni della scuola "*l'idea dell'ascensore sociale non mi ha più abbandonato*"[2]: dà significato e valorizza l'impegno e la determinazione personale. Nonostante, quindi, le difficoltà continua "*voglio ancora credere all'ascensore sociale*"[3].

Nella sua analisi del rapporto tra scuola progressista e disuguaglianze Luca Ricolfi considera l'ascensore sociale "*un termine più giornalistico che scientifico*"[4]. Si direbbe, quasi, un'espressione fuori contesto fin dagli anni 1970 quando rallenta la mobilità ascendente in crescita nei decenni precedenti. Secondo l'ISTAT per la generazione 1972-1986 la probabilità di risalire la scala sociale è diminuita: più di un quarto (26,6%) è infatti mobile verso il basso, un valore che, oltre a essere più alto rispetto a tutte le generazioni precedenti (era 21,8% tra i nati prima del 1941) supera per la prima volta quello di chi è mobile in senso ascendente (24,9%).

Il Global Social Mobility Index colloca l'Italia al 34° posto su 82 Paesi seguita tra quelli dell'Unione solo dalla Romania (44°) e dalla Grecia (48°)[5]. Secondo l'OECD in Italia potrebbero essere necessarie almeno 5 generazioni per i bambini nati in famiglie a basso reddito per raggiungere il reddito medio, solo di poco al di sopra della media Ocse[6].

È possibile una società mobile ed equa?

La retorica corrente, inoltre, non è del tutto allineata alle evidenze della ricerca scientifica. Bukodi e Goldthorpe, esperti internazionalmente riconosciuti, hanno messo in evidenza la profonda dissonanza tra le evidenze scientifiche e le visioni politiche in tema di mobilità sociale nel Regno Unito[7].

La prospettiva di scalare la piramide sociale ha un tratto ideologico. Si aggancia all'idea di società democratica, chiama in causa il merito ("*Il merito, per noi del Sud, è stato sempre uno dei più efficaci ascensori sociali, soprattutto tra le famiglie meno abbienti*"[8]) e il riconoscimento dei talenti. Rivela la sua ambiguità nel momento in cui non distingue tra i processi di transizione in valori assoluti e la mobilità ascendente non determinata dai livelli di partenza. Nel primo caso si può avere una società mobile, nel secondo una società mobile ed equa.

Le banche dati e le nuove indagini

Per approfondire il tema è bene partire dalla mobilità sociale, un capitolo portante della sociologia fin dalle origini. Dopo la fase iniziale di analisi qualitativa la ricerca in questo campo, sia di sociologi che di economisti, ha sviluppato studi quantitativi, soprattutto longitudinali, che sono diventati patrimonio generale. Recentemente l'accresciuta disponibilità di banche dati ha creato le premesse per lo sviluppo di nuove indagini.

L'analisi della mobilità sociale fornisce una chiave di lettura della società. È un concetto sfaccettato nelle sue varianti (intergenerazionale, intra-generazionale) e nelle sue modalità (ascendente e discendente). Le misure, relative allo status economico sociale, al livello di istruzione e di reddito o, in modo più completo, alla classe sociale e alla qualità della vita, sono espresse in termini sia assoluti sia relativi.

Ascensore sociale e mobilità sociale

La diffusa espressione *'ascensore sociale'* aggiunge ai fattori che determinano il processo di transizione da una classe ad un'altra, quelli che vanno dal merito individuale alla mobilità geografica, dal reddito e dalla cultura familiare all'educazione. Di ascensori sociali si parla a proposito di scuola e di Università. In un saggio del 2020 Patrizio Bianchi, ad esempio, sottolinea *"la difficoltà del mercato del lavoro a riconoscere il diploma o la laurea come quell'ascensore sociale che a maggiori studi garantisca un migliore posizionamento lavorativo"*[9]. Andrea Gavosto, parlando dei benefici degli studi, annota che *"i paesi che investono di più in istruzione (...) sperimentano una maggior mobilità sociale"*[10]. E alla scuola si guarda per invertire la rotta del blocco dell'ascensore sociale.

In un rapporto dell'OECD viene indicato come il primo obiettivo per le politiche di promozione della mobilità sociale il *"Migliorare l'accesso all'istruzione di qualità per i bambini e i giovani svantaggiati, a partire dagli asili nido sino all'istruzione terziaria"*[11].

Perché la scuola non è il problema?

La scuola è stata considerata molto spesso come uno dei fattori più rilevante per la mobilità sociale. Ora è frequente invece l'annotazione che *"la scuola non funziona più da ascensore sociale"* per via del degrado che l'ha impoverita. L'inflazione dei diplomi, il fenomeno della *over-education*, il limitato investimento in istruzione sono parte dell'argomentazione sulle cause del fermo dell'ascensore sociale. L'istruzione non sarebbe più in grado di assicurare, come in passato, l'accesso ai livelli superiori. Il percorso scolastico ha perso il valore del passato di investimento per un futuro migliore.

È tema presente nel dibattito politico, entra nelle argomentazioni correnti sul declino della scuola, diventa priorità di azione (rilanciare l'ascensore sociale) e si arricchisce ogni giorno di aneddoti di carriere di successo di studenti brillanti.

La *vulgata* della *scuola come ascensore sociale* bloccato, corretta dall'aneddotica di carriere di successo di studenti brillanti, traduce la versione accettata delle dinamiche di mobilità sociale[12]. La scuola è veramente il problema di base del rallentamento della mobilità sociale? La scuola come ascensore sociale è un luogo comune o discende da generalizzazioni ed evidenze? La risposta può essere cercata anzitutto esplorando gli spazi di indipendenza della mobilità sociale dall'educazione. Quattro ordini di considerazioni, tra di loro connesse, possono essere sviluppate.

- *L'origine sociale ha un effetto diretto, non mediato dall'educazione, sul destino sociale delle persone.*
- *La fluidità della società determina la mobilità in termini relativi". La mobilità sociale ha due facce.*
- *Barriere invisibili frenano la mobilità sociale discendente e ascendente.*
- *Il mercato del lavoro può marginalizzare il percorso scolastico.*

L'effetto dell'origine sociale non è sempre mediato dall'educazione

La prima considerazione: *"L'origine sociale ha un effetto diretto, non mediato dall'educazione, sul destino sociale delle persone"*.

Il rapporto tra origine sociale e destinazione sociale non mediato dall'educazione è tuttora rilevante, in contrasto con le teorie della meritocrazia basata sull'educazione. In uno studio comparativo pubblicato nel 2016 gli autori analizzano la mobilità intergenerazionale in termini relativi considerando lo status socio-economico, il reddito e la classe sociale quando appropriato. Riscontrano nei 14 Paesi presi in esame un sensibile effetto diretto della provenienza sociale sulla collocazione nella scala sociale a prescindere dal livello di istruzione. In particolare evidenziano la contrazione nel tempo dell'impatto in Olanda e Svezia, la crescita in Francia e in Israele e pure fluttuazioni negli altri Paesi[13].

La fluidità sociale determina la mobilità relativa

La seconda considerazione: "La fluidità della società determina la mobilità in termini relativi". La mobilità sociale ha due facce[14]: la transizione tra le classi e il livello di fluidità di una società. La fluidità sociale si riflette, anzitutto, negli spazi da occupare soprattutto ai livelli più elevati della scala sociale. Le condizioni per progredire socialmente dipendono dall'esistenza di aree di approdo. Storicamente nelle fasi di crescita economica e sociale degli anni 1950 e 1960 le opportunità sono aumentate favorendo una transizione in verticale tra le classi sociali. Così quote significative di giovani hanno potuto scalare la piramide sociale. Venendo meno, nei decenni successivi, la spinta allo sviluppo di crescita, l'ascensore sociale ha rallentato fino a bloccarsi. Peraltro in un Paese fatto di piccole e medie imprese, di rigidità del mercato del lavoro, di livello intermedio di avanzamento tecnologico, di sotto-investimento nei settori della ricerca e dell'innovazione le posizioni elevate sono tendenzialmente più limitate.

Molte o poche che siano le posizioni elevate, a fare la differenza è la loro distribuzione. Si ha una società veramente fluida, aperta ed equa, quando chi proviene dai ceti medio-bassi ha la stessa probabilità (o superiore) di raggiungere posizioni elevate, di chi parte da una condizione medio-alta. Entrano in gioco i fattori che regolano o condizionano le modalità di accesso. La riuscita di studenti italiani all'estero con posizioni di prestigio professionale e scientifico conferma il peso delle opportunità esistenti e della connessa flessibilità di accesso. Si tratta di processi che sono indipendenti dalla scuola.

Barriere invisibili nella mobilità sociale

La terza considerazione: "Barriere invisibili frenano la mobilità sociale discendente e ascendente".

Ci sono fattori non meritocratici e indipendenti dall'educazione che influiscono sul destino di classe. Dalle ricerche sembra apparire difficile e improbabile la mobilità discendente per chi si trova nelle posizioni alte della scala sociale. La mobilità sociale è limitata da un *glass floor*: per chi proviene da livelli elevati si attivano strategie di protezione, e anti meritocratiche, per frenare o annullare il rischio di una discesa sulla scala sociale[15]. Di segno opposto è il *glass ceiling* (metafora per barriera invisibile) che rende più difficile, a parità di condizioni, la scalata verso l'alto di chi parte da posizioni di svantaggio. Una persona che vuole progredire nella gerarchia è fermata ad un livello basso per via di pratiche sottilmente discriminatorie, spesso basate, ad esempio, sul sessismo o sul razzismo.

Tra i fattori di contesto si trovano la cultura familiare, l'appartenenza a gruppi privilegiati, la ricca rete di contatti, la quantità di informazioni disponibili in grado di incidere sul destino sociale limitando l'impatto dell'educazione. Può così avvenire che a parità di competenze il destino professionale sia diverso tra i provenienti da ceti diversi.

Il percorso scolastico e il mercato del lavoro

Quarta considerazione: "Il mercato del lavoro può marginalizzare il percorso scolastico". Quando i comportamenti informali, propri e impropri, sono dominanti nella ricerca del lavoro, la mobilità può penalizzare i livelli di istruzione. Secondo una recente ricerca il ricorso ai canali informali è prevalente (negli ultimi dieci anni sono stati scelti dal 56%, pari a 10 milioni di lavoratori) con la conseguente diminuzione della capacità di selezione del mercato[16].

I compiti propri della scuola

Se la scuola non è il primo problema, non è certo estranea ai processi di mobilità. Anzi ha alcuni ruoli cruciali, insostituibili: sostanzialmente tre.

1. Contenere il peso dell'origine sociale sui risultati scolastici

In primo luogo la scuola può, e deve, contribuire in modo decisivo a contrarre il peso dell'origine sociale sul livello di apprendimento degli studenti. Il paradosso del nostro Paese è che la scuola italiana è meno disuguale rispetto a quelle di altri Paesi, ma è una equità al ribasso[17]. Di qui la necessità di ritornare a riflettere ed agire sull'efficacia della scuola. La tradizione inclusiva, di ispirazione donmilaniana, può oggi misurarsi con gli esiti degli studenti provenienti da contesti disagiati. Il discrimine diventa l'efficacia della scuola nel ridurre il condizionamento dell'origine sociale, ampliando l'accesso ai livelli elevati di istruzione agli studenti provenienti da background disagiati. Può così contribuire ad aumentare la mobilità in valori relativi in presenza di una dinamica sociale positiva nei processi di stratificazione sociale.

2. Assicurare il rapporto con il mondo del lavoro e delle professioni

In secondo luogo l'azione della scuola ha a che vedere con il passaggio alle professioni e al lavoro. Il bagaglio di conoscenze, di competenze (high order skills, non cognitive, rivolte al futuro...) con cui gli studenti si affacciano sul mercato del lavoro entra in gioco in misura tanto maggior quanto più elevato è il livello di fluidità e di equità della società. Ma anche in relazione alla coerenza con le conoscenze, le competenze e la cultura attese oggi e prospettiche per il domani. Naturalmente questo non significa aziendalizzare la scuola, bensì potenziare una formazione robusta, autentica, lungimirante degli studenti.

3. Accrescere la credibilità dell'apprendimento scolastico

Naturalmente la credibilità della scuola, la sua autorevolezza, la qualità dei risultati che ottengono i suoi studenti sono tutti fattori che possono contribuire ad una maggior considerazione del valore dell'istruzione. Il recupero di fiducia non è un'operazione di semplice marketing; richiede un profondo rinnovamento dei processi di insegnamento e della cultura della scuola. La fiducia delle famiglie informate e coinvolte e la percezione nell'opinione pubblica della qualità dell'istruzione sono ingredienti decisivi per una società fluida, aperta ed equa.

"Eppur si muove"

In poche righe si è appena sfiorata la discussione sulla scuola come ascensore sociale. Una discussione che oggi deve rispondere a nuove e inedite sollecitazioni. In un rapporto di ricerca sulla mobilità intergenerazionale nel nostro Paese, pubblicata nel 2019, si legge che "La mobilità intergenerazionale per reddito in Italia è superiore a quella degli Stati Uniti" con la precisazione che "Il livello di mobilità verso l'alto nel nord Italia supera quello dei paesi scandinavi"[18]. Probabilmente è tempo di ripartire a ragionare di scuola e di mobilità su nuove basi, ridimensionando il chiacchiericcio che purtroppo ci è familiare.

[1] Mariapia Veladiano, *Oggi c'è scuola. Un pensiero per tornare, ricostruire, cambiare*. I Solferini, Solferino, Milano 2021, p. 46.

[2] L. Azzolina, *La vita insegna. Dalla Sicilia al Ministero. Il viaggio di una donna che alla scuola deve tutto*, Baldini&Castoldi, Milano 2021, p. 36.

[3] Ibidem, p. 51.

[4] P. Mastrocola e L. Ricolfi, *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*. La nave di Teseo, Milano 2021, p.177.

[5] World Economic Forum, *The Global Social Mobility Report 2020*, 2020, p.7.

[6] OECD, *Ascensore sociale rotto? Come promuovere la mobilità sociale, Come si posiziona l'Italia*, 2021. OECD (2018), *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264301085-en>.

[7] E. Bukodi e J.H. Goldthorpe, *Social Mobility and Education in Britain. Research, Politics and Policy*, Cambridge University Press, Cambridge 2019.

[8] Paola Severino (Presidente della LUISS), *Il Messaggero* 25 aprile 2021.

[9] P. Bianchi, *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*, Il Mulino, Bologna 2021, p. 46.

[10] A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Laterza, Bari Roma 2022, p. IX.

[11] OECD, op.cit. 2018; 2021.

[12] "Rapporto Istat, l'ascensore sociale va in discesa" *HuffPost*, 3 luglio 2020; R. Saporiti, "L'ascensore sociale si è rotto, in Italia ma anche in Europa. Ecco perché", *Il sole 24 ore*, 23 dicembre 2021; E. Maraio, "Il Paese cresce se riparte l'ascensore sociale", *Il riformista*, 9 agosto 2022.

[13] F. Bernardi e G. Ballarino G. (a cura di) (2016). *Education, Occupation and Social Origin: A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar Publishing Limited 2016.

[14] Cfr. P. Mastrocola e L. Ricolfi, 2021, p.177 ss.

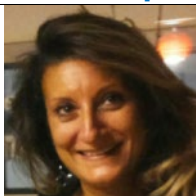
[15] A. McKnight, *Downward mobility, opportunity hoarding and the 'glass floor'* Research report, Social Mobility and Child Poverty Commission London 2015.

[16] INAPP, Bergamante F., Mandrone E., Marocco E. *I canali di ingresso nel mondo del lavoro*, Inapp, Policy Brief, n. 29, Roma 2022 <<https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3562>>

[17] Gavosto, cit. p. 30.

[18] P. Acciari, A. Polo e G.L. Violante, "And Yet, It Moves": *Intergenerational Mobility in Italy*, MEF DF WP n.4 July 2019. Pubblicato anche su "American Economic Journal: Applied Economics 14 (3) (2022), pp. 118-163.

2. Il tempo “perduto” a scuola. Dalle analisi alle proposte di Save the Children



Rosa SECCIA

18/09/2022

Nell'annuale rapporto pubblicato lo scorso 7 settembre e puntualmente curato, come da diversi anni a questa parte, dalla sezione italiana dell'organizzazione internazionale Save the Children, viene tratteggiato un quadro a tinte piuttosto fosche della situazione riguardante gli studenti italiani. Vengono analizzati i dati che mostrano alcune inequivocabili debolezze del nostro sistema scolastico, ma non mancano proposte e raccomandazioni per un rilancio della scuola pubblica.

La persistente incidenza della povertà economica e educativa

“Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana” è il titolo, diretto ed eloquente, del rapporto elaborato da Save the Children Italia. Nell'introduzione si parte da una amara constatazione: l'attuale condizione degli studenti del nostro Paese è particolarmente difficile. Le crisi globali, la recessione economica, i tortuosi percorsi scolastici degli ultimi anni, a seguito della pandemia, sono impattati negativamente, da un lato, sugli apprendimenti delle studentesse e degli studenti, dall'altro, sui redditi delle famiglie, che sempre più affrontano con difficoltà i loro compiti di supporto dei bisogni materiali e educativi dei figli. Le due dimensioni sono strettamente correlate, poiché i dati dimostrano che i minori provenienti da famiglie svantaggiate sul piano socioeconomico registrano livelli di apprendimento più bassi e sono anche coloro che più facilmente si disperdono.

L'incidenza della *“povertà assoluta tra i minori”* è arrivata al 14,2% nel 2021, coinvolgendo oltre 1.380.000 bambine/i. Al contempo, nello stesso anno, si è registrato anche un tasso di uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione pari al 12,7%, che ci vede in vetta alla classifica dei Paesi UE, preceduti solo dalla Spagna e dalla Romania, le cui percentuali sono peggiori della nostra. È quanto risulta dall'elaborazione dei dati forniti da un'indagine di Eurostat sulle “Forze lavoro” del 2021[1]:



Figura 1 – Popolazione tra i 18-24 anni che abbandonano i percorsi formativi prematuramente nel Paesi UE

A ciò si aggiunge un altro rilevante dato, relativo alla percentuale di studenti che arriva al diploma di scuola secondaria superiore senza le minime competenze, necessarie per entrare nel mondo del lavoro: tra il 2019 e il 2022, tale percentuale è balzata, invero, dal 7,5% al 9,7%. Senza contare che l'Italia registra attualmente, rispetto a tutti gli altri paesi europei, anche il maggior numero di giovani appartenenti alla categoria dei NEET (23,1%), ovvero giovani tra i 15 e i 29 anni che non sono inseriti in nessun percorso di istruzione, formazione o lavorativo[2].

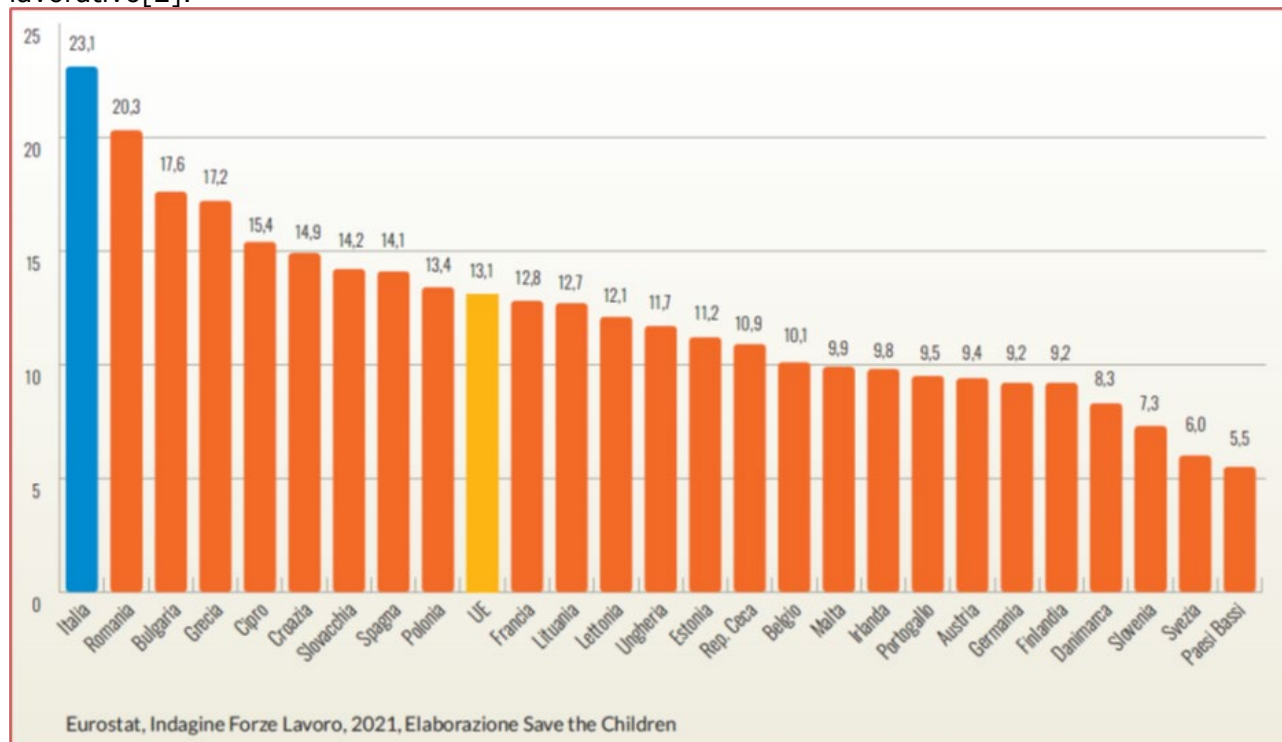


Figura 2 – Popolazione NEET tra i 15-29 anni nei Paesi UE

L'annosa "questione meridionale" della scuola italiana

Nella lucida analisi dell'attuale situazione della scuola del nostro Paese, viene esaminata quella che, inevitabilmente, è assimilata alla "questione meridionale": "questione" storicamente nota, maturata nel periodo successivo all'Unità di Italia e riferita ad una condizione di arretratezza nello sviluppo economico e sociale delle regioni meridionali rispetto a tutto il resto della penisola, specialmente alle regioni settentrionali.

È una situazione che, purtroppo, continua a persistere ai giorni nostri e riguarda anche gli esiti degli apprendimenti. Benché la fotografia consegnata dall'indagine INVALSI 2022 mostri un intero Paese in cui «*non si riesce ancora ad invertire una tendenza che vede ormai da anni un arretramento nella quota di studenti che raggiungono i traguardi previsti per il grado scolastico oggetto d'interesse*»[3], la situazione si presenta piuttosto differenziata a livello territoriale.

I livelli di apprendimento meno soddisfacenti in italiano e matematica si registrano tra studenti e studentesse che risiedono nelle regioni del Sud e delle Isole. A fronte del 34%-35% di esiti insoddisfacenti in italiano alla fine della scuola secondaria di primo grado nelle regioni del Nord e del Centro, la percentuale sale tra il 45% ed il 49% al Sud e nelle Isole. In matematica la situazione è anche peggiore: nel Mezzogiorno la percentuale di allievi, che non raggiunge stabili livelli di apprendimento alla fine del primo ciclo di istruzione, si attesta tra il 54% ed il 60%, mentre scende tra il 36% ed il 40% nelle regioni Centro-Settentrionali.

Il divario risulta maggiore in uscita dalla scuola secondaria superiore, con oltre 15 punti di distacco tra regioni del Nord e del Sud: oltre il 60% di studenti non raggiunge il livello base delle competenze in italiano in Campania, Calabria e Sicilia ed il 70% di allievi fa registrare un livello insufficiente in matematica nelle medesime regioni ed in Sardegna. Si tratta di dati che confermano la persistenza di una "dispersione implicita", determinata da tutti gli studenti che, pur non avendo abbandonato i banchi di scuola, concludono il ciclo di studi secondari senza aver raggiunto esiti di apprendimento soddisfacenti e senza essere riusciti a sviluppare le competenze utili ad entrare nel mondo universitario o lavorativo. Ma anche la percentuale dei

reali “dispersi” alla fine del percorso di istruzione risulta più elevata nelle regioni Meridionali rispetto alla media nazionale, con la punta massima in Campania (19,8%).

Tutti i dati esaminati rimandano ad una constatazione di fatto: «*I territori dove è più alto il numero di studenti che provengono da famiglie con livelli socioeconomici più bassi, sono anche quelli dove gli stessi studenti hanno più difficoltà a raggiungere i livelli di apprendimento adeguati*»[4]. E proprio in questi stessi territori l’offerta di spazi e servizi educativi a scuola è più carente.

Un’offerta diseguale di spazi, servizi e strutture adeguate

Gli studi hanno dimostrato che “*un’offerta adeguata di spazi e tempi educativi*” incide positivamente nella riduzione delle “*disuguaglianze educative*”. I dati esaminati nel rapporto a cura di Save the Children mettono in evidenza una ineguale distribuzione dell’offerta di servizi ed infrastrutture adeguate, con una forte penalizzazione delle province in cui si concentrano maggiormente i minori più svantaggiati sul piano socioeconomico e che ottengono esiti di apprendimento più insoddisfacenti.

Per avere una chiara percezione della situazione reale, basti osservare la tabella sottostante, tratta dal documento[5], che mette a confronto dieci province sulla base dell’offerta di servizi e infrastrutture adeguate, dei punteggi medi più alti e più bassi in italiano e matematica e delle percentuali di dispersione implicita più basse e più alte:

	% Scuole Primarie con Palestra	% Scuole Sec. I Grado con Palestra	% Scuole Primarie con Cert. Agibilità	% Scuole Sec. I Grado con Cert. Agibilità	% Scuole Primarie con Mensa	% Scuole Sec. I Grado con Mensa	% Alunni Scuola Primaria con Tempo Pieno
10 Province con punteggi medi in Matematica più alti	42,9	52,2	55,2	59,8	48,9	30,2	34,7
10 Province con punteggi medi in Matematica più bassi	17,1	23,6	22,2	20,4	14,3	10,6	16,0
10 Province con punteggi medi in Italiano più alti	42,6	53,2	54,7	59,7	44,3	27,1	38,3
10 Province con punteggi medi in Italiano più bassi	19,8	27,8	21,3	20,3	16,0	10,1	16,3
10 Province con % dispersione implicita più basse	42,4	53,0	47,9	51,3	46,7	25,9	31,5
10 Province con % dispersione implicita più alte	29,0	37,7	25,3	24,7	24,5	18,8	24,9

Elaborazione Save the Children, su dati INVALSI e Open Data Istruzione (as. 2020-21)

Figura 3 – Offerta di servizi e infrastrutture adeguate, confronto tra 10 province

Una scuola che garantisce il tempo pieno, che offre il servizio mensa, che è dotata di spazi adeguati, come la palestra, fa la differenza, specialmente laddove è concentrato un numero elevato di studenti in svantaggio socioeconomico. A titolo esemplificativo, si riportano due grafici elaborati da Save the Children sulla base di dati INVALSI e Open Data Istruzione dell’anno scolastico 2020/2021[6]:

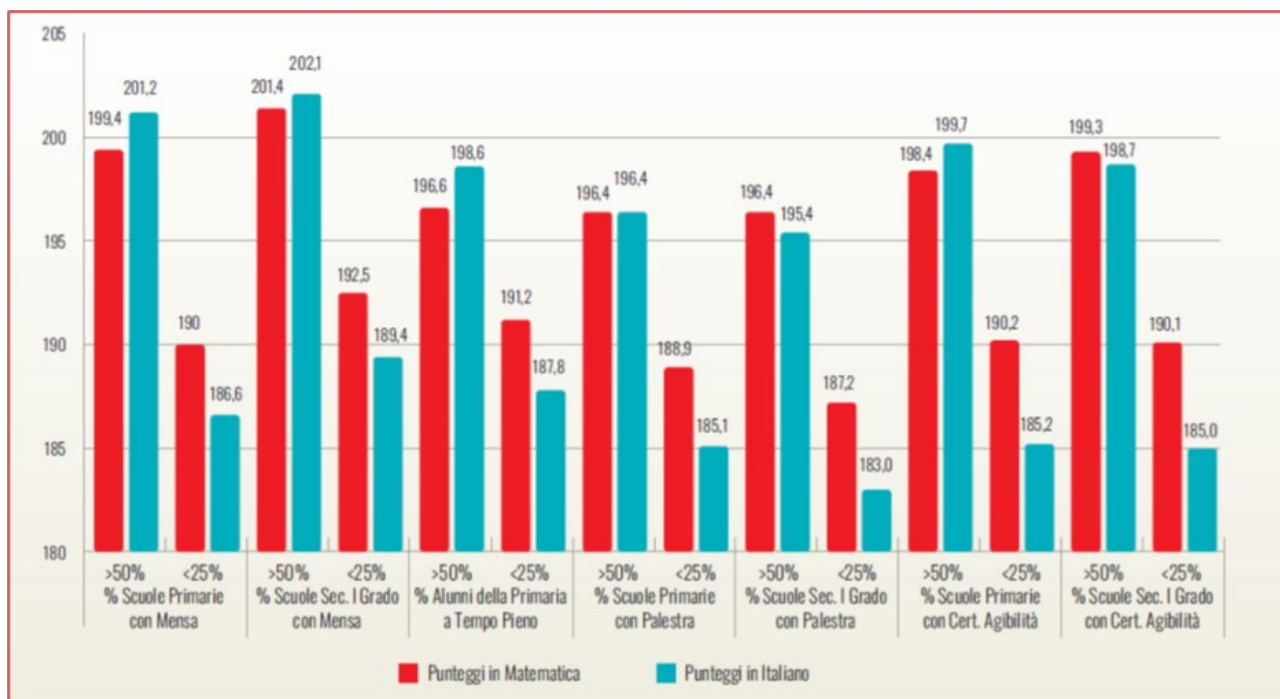


Figura 4 – Punteggi prove INVALSI Matematica e Italiano, a seconda dell'offerta scolastica, nelle province con elevato numero di studenti in svantaggio socioeconomico

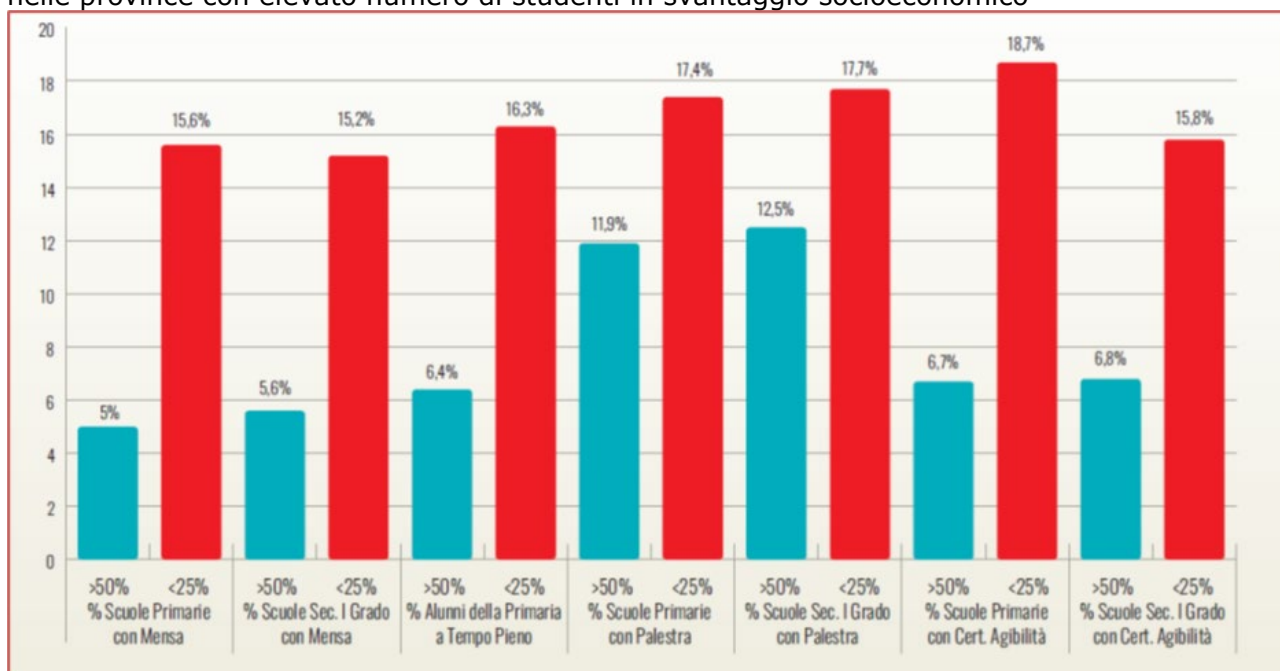


Figura 5 – Percentuale di "Dispersione Implicita", a seconda dell'offerta scolastica, nelle province con elevato numero di studenti in svantaggio socioeconomico

I dati mostrano palesemente alcune debolezze della scuola italiana che, inevitabilmente, vanno ad incidere su quello che dovrebbe essere il suo mandato costituzionale, pur nella consapevolezza che si tratti solo di alcune delle variabili che concorrono alla "qualità dell'offerta formativa", unitamente ad altre relative alla qualità dei "processi educativi" a scuola, quali il curriculum, la didattica, etc.

Ad ogni buon conto, anche il possesso o meno del certificato di agibilità lancia un segnale su cui riflettere: «Il possesso di un certificato di agibilità della struttura scolastica non può essere considerato di per sé un indicatore di qualità degli spazi scolastici, ma potrebbe fornire una possibile indicazione circa la cura riservata alla struttura scolastica da parte di chi è chiamato ad amministrarla e concorre insieme agli altri indicatori considerati a evidenziare un quadro dell'offerta di spazi e servizi educativi di qualità»[7]. Ebbene, risulta che solo circa quattro

scuole su dieci a livello nazionale siano dotate del certificato di agibilità ed anche in questo caso i divari tra i territori sono evidenti[8].

Investire nella scuola pubblica, per rilanciarla

«Dopo due anni terribili per la scuola, gli studenti e loro famiglie, l'Italia ha la possibilità, grazie anche ai finanziamenti stanziati dall'Unione Europea con il Next Generation EU, di investire nella scuola. Investire di più e meglio. Non per un ritorno alla normalità, ma per un vero e proprio rilancio della scuola pubblica: per trasformarla e metterla in condizione di poter affrontare le sfide educative future, combattere efficacemente la dispersione scolastica e dare la possibilità a tutti gli studenti e le studentesse di acquisire le competenze essenziali per crescere ed avere una vita attiva»[9].

Questo è l'auspicio e il monito lanciato da Save the Children nel rapporto, mettendo in evidenza che fino ad oggi, non si è ancora investito abbastanza per rilanciare la qualità dell'offerta formativa: *«è fondamentale intervenire sull'adeguatezza della spesa corrente attuale per l'istruzione del nostro Paese, ma anche sulla sua distribuzione e sull'efficacia del suo utilizzo, al fine di mettere a disposizione maggiori risorse per tutte le scuole, ed in particolare per quelle che si trovano in territori particolarmente difficili, dove il disagio sociale ed economico è più forte»[10].*

In merito, in questo momento, si sta giocando una partita importante, che riguarda l'utilizzo mirato delle ingenti risorse a disposizione nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), anche tenendo conto che, fino ad oggi, l'Italia ha destinato alla scuola una percentuale più bassa del Prodotto Interno Lordo (PIL) di quasi tutti gli altri Paesi dell'UE. Il rapporto, a questo proposito, richiama i dati del 2020, in quanto anno cruciale a causa della pandemia da COVID-19 e che ha visto un incremento temporaneo dei finanziamenti a livello europeo proprio per fronteggiare le forti criticità contingenti, che hanno colpito duramente anche la scuola. Ebbene, a fronte di una media europea del 5% di PIL destinato all'istruzione, l'Italia si è fermata solo al 4,3%, come si evince dal grafico di seguito riportato.

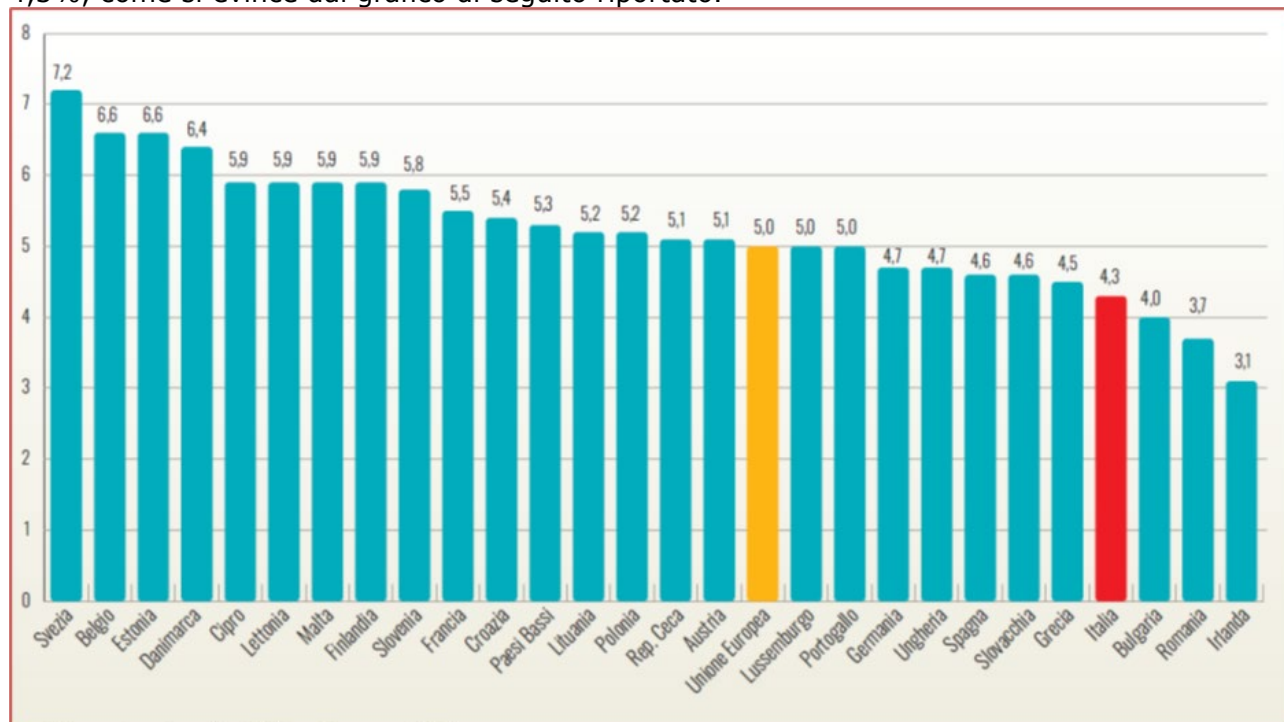


Figura 6 – Percentuale del PIL destinato alla spesa per l'istruzione nei Paesi UE

In questa prospettiva, preoccupa la previsione del Documento di economia e finanza (DEF) del 2022, in base alla quale la percentuale di PIL a favore della scuola diminuirà al 3,5% nel 2025, per stabilizzarsi al 3,4% a partire dal 2030, a causa della denatalità e del conseguente minor numero di studenti stimato per il futuro.

Dagli approfondimenti effettuati dal gruppo redazionale di Save the Children Italia, è risultato che la spesa per l'istruzione nel nostro Paese sia maggiore per le risorse umane, benché gli stipendi dei docenti italiani siano inferiori alla media OCSE. Le ragioni sono da rinvenire nell'elevata anzianità dei docenti italiani rispetto ai colleghi europei, che comporta costi più

elevati. La quota di investimenti più bassa riguarda in Italia proprio gli spazi e i tempi adeguati all'apprendimento, che, invece, necessiterebbero di essere rafforzati *“per combattere le disuguaglianze”* [11].

Fondi e misure per ridurre ed arginare le disuguaglianze

Nel rapporto vengono suggerite una serie di misure, oltre quelle a cui si è già qui fatto cenno, che sono ritenute indispensabili per ridurre i divari e le disuguaglianze. Tali misure saranno oggetto di un dettagliato approfondimento in un prossimo numero di questa newsletter.

A monte, comunque, vi è la necessità di fare scelte mirate, secondo una prospettiva di ottimizzazione delle risorse a disposizione, a partire dai fondi stanziati dal PNRR. In proposito, si fa riferimento alla necessità di *«analizzare come questi fondi atterreranno sui territori e che contributo daranno alla riduzione dei divari educativi del nostro Paese»*. Si ha la consapevolezza che, nonostante gli sforzi *“per superare la logica dei “bandi” per focalizzare gli investimenti nelle aree più deprivate”*, si corra il rischio di *“una semplificazione eccessiva dei criteri utilizzati, con l’effetto di una distribuzione delle risorse non centrata sulle reali necessità”*[12].

Resta sullo sfondo una certezza: bisogna *“investire di più e meglio per l’Istruzione Pubblica”*[13], affinché la scuola possa davvero *«rappresentare un argine alla crescita delle disuguaglianze, garantendo a tutti i minori le opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni»*[14].

[1] Save the Children Italia, *Alla Ricerca del tempo perduto. Un’analisi delle disuguaglianze nell’offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*, settembre 2022, p. 3.

[2] Op. cit., p. 4.

[3] Op. cit., p. 7.

[4] Ibidem.

[5] Op. cit., p. 8.

[6] Op. cit., p. 9.

[7] Op. cit., p. 14.

[8] Cfr. op. cit., p. 14: *«Nelle province campane e della Basilicata, ad esempio, circa la metà delle scuole sono prive del certificato. La maggior parte delle province del Lazio ha invece percentuali di scuole con certificato di agibilità inferiori al 20%. Nel Sud e nelle Isole, in particolare Sardegna, Calabria e Sicilia, ben più del 60% delle scuole secondarie di primo grado non possiede un certificato di agibilità»*.

[9] Op. cit., p. 5.

[10] Op. cit., p. 23.

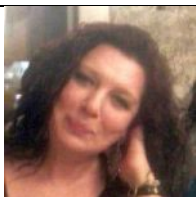
[11] Cfr. op. cit., p. 24 e sg.

[12] Op. cit., p. 27.

[13] Op. cit., p. 41.

[14] Op. cit., p. 3 e cfr. Save the Children, *La Lampada di Aladino*, 2014.

3. L'apparente indifferenza della Generazione Z. Una scuola di partecipazione democratica



Angela GADDUCCI

18/09/2022

Lo scioglimento delle Camere del 21 luglio 2022, seguito alle dimissioni del premier Draghi, ha decretato la fine della 18ª legislatura conducendo alle elezioni anticipate del 25 settembre prossimo dalle quali scaturirà il nuovo esecutivo. L'inattesa chiamata al voto è stata, per molti, motivo di sconcerto, soprattutto per i giovani della cosiddetta Generazione Z che, chiamati alle urne per la prima volta, avrebbero avuto bisogno di tempi più distesi per poter esprimere il loro orientamento politico con maggiore avvedutezza e cura.

La generazione Z

Ma chi sono gli appartenenti alla Generazione Z? La locuzione Generazione Z si riferisce a quel segmento sociale che raggruppa gli under 25, ossia i nativi tra il 1997 e il 2010, quelli che, in concomitanza con la fase più cruciale del loro sviluppo personale e identitario, hanno maggiormente sofferto degli effetti restrittivi imposti dalla recente pandemia. Aperti e appassionati, sono tendenzialmente inclusivi: lontani da logiche di palazzo e vicini alle questioni civiche e sociali, sono sempre stati in prima linea quando si è trattato di scendere in piazza per sostenere i diritti delle minoranze, colmare il gender gap o sensibilizzare sulla salvaguardia della biodiversità. Fragili ma carichi di entusiasmo, sono anche caparbi: tendono a voler fare la cosa giusta senza mai stancarsi di provarci, e ciò non per mettersi in mostra ma perché animati dal desiderio di risvegliare una società intorpidita e rigenerare un futuro denso di significati.

Cresciuti all'ombra della tecnologia, per i nati dopo il 1995 l'informazione corre sul filo dei social: connessi con i coetanei di tutto il mondo, sono sempre aggiornati dalle notizie postate sui social, mentre la stampa cartacea, considerata troppo impegnativa, è da loro trascurata. Sono pochi coloro che sfogliano quotidiani o si concedono ai notiziari tv. D'altronde, anche da parte dei nostri politici sembra che il messaggio postato sui social sia il mezzo più idoneo per raggiungere gli elettori: il web, al pari dell'*agorà* nelle antiche città greche, ha contribuito ad aumentare il livello di partecipazione popolare, ma ha indebolito l'esercizio della leadership da parte delle classi dirigenti. C'è forse da interrogarsi se siano ancora attuali le campagne elettorali e se la mediazione di un dispositivo elettronico sia da prediligere a quella di un essere umano.

Disimpegno politico e sfiducia

Stando alle fonti ISTAT quest'anno in Italia compirebbero la maggiore età ben oltre 575.000 persone, tra ragazze e ragazzi, ovvero l'1,1% degli elettori che, insieme ai loro amici o fratelli più grandi (coloro che nel 2018 non erano ancora maggiorenni e oggi hanno tra i 19 e i 22 anni), si attestano intorno ai 3 milioni, pari al 5,7% degli aventi diritto al voto. Ciononostante, oltre il 60% dei nuovi elettori non partecipa alla vita politica, perlomeno nelle forme tradizionalmente intese.

Il clima che aleggia tra le nuove generazioni riveste i caratteri di una silente indignazione che dilaga nell'antipolitica, nel rifiuto disgustato dei partiti, espressione – per loro – di incapacità, privilegi di casta, corruzione e di una azione politica in generale ritenuta priva di una visione strategica. Delusione e disincanto portano ad una distanza e a una disaffezione verso la politica tradizionale e conducono i giovani a manifestare i loro ideali secondo modalità meno convenzionali. Non avendo maturato le esperienze di partecipazione politica attiva, tipiche degli anni della contestazione (dal '68 in poi), i giovani di oggi, anziché collocare i loro valori-guida nell'ambito di una vera e propria partecipazione politica organizzata e collettiva, affidano la naturale e insopprimibile tensione umana verso la sfera sociale esplicandola in manifestazioni di interesse che si concretizzano molto spesso in cortei a difesa della pace e in associazioni di volontariato assistenziale e cura dell'ambiente.

Uno sguardo ai numeri

Da un sondaggio pubblicato il 3 settembre da Il Sole 24 Ore, realizzato via Instagram dalla Company Cnc Media-Sole 24 Ore con l'intento di rilevare le tendenze dei giovani aventi diritto al voto del prossimo 25 settembre, è emerso che il loro atteggiamento di sfiducia nei confronti della politica raggiunge elevati livelli di rinuncia. Il dato sull'astensionismo giovanile oscilla tra il 34 e il 38%, nel senso che un giovane elettore su tre, il prossimo 25 settembre, potrebbe scegliere di non partecipare all'elezione dell'esecutivo che guiderà il Paese nei prossimi anni. Il campione dell'indagine, che ha coinvolto oltre 20 mila elettori di età compresa fra i 18 e i 34 anni, ha risposto a 10 domande precostituite che spaziavano dal proprio grado di fiducia negli attuali partiti politici fino alle urgenze che dovrebbero essere affrontate dal prossimo esecutivo: 9 intervistati su 10 dichiarano di nutrire poca (56%) o nessuna (33%) fiducia nella politica in sé. L'esito più sconcertante è da ricondurre alla domanda se la classe politica conosca i problemi che affliggono le nuove generazioni: il 90% dei giovani interpellati sostiene di no. I giovani non si sentono rappresentati dai partiti in corsa. È questa la percezione che attraversa l'intero universo giovanile ed è questo il motivo della scarsa fiducia che essi ripongono nella politica: la stragrande maggioranza degli intervistati vorrebbe un leader politico capace di comprendere i problemi dei giovani, mentre ad una minoranza basterebbe che le proposte dei giovani venissero prese in considerazione. Per il gruppo di giovani interpellato, le priorità da inserire nell'agenda politica dovrebbero essere il lavoro (46%), l'ambiente (28%), l'istruzione (16%) e i diritti civili (10%).

A scuola di democrazia: tra politica ed etica

I giovani puntano il dito non solo sui politici, ma anche sulla scuola dove non si parla né di politica né ci si sofferma sui problemi che interessano le nuove generazioni. I giovani ritengono che essere informati di politica nel corso degli anni di scolarità sia un dovere, e che sia un diritto, per coloro che da soli non ce la fanno a dedicarsi con impegno alla propria formazione politica, quello di essere supportati nella comprensione delle dinamiche dell'amministrazione pubblica. Da qui la necessità che la scuola si assuma il compito di intraprendere una formazione etico-politica in grado di diffondere tra gli studenti un'idea di "arte del governare" come pratica del *bene comune*, mediante azioni che esprimano corresponsabilità matura e consapevole. È in questo modo che politica ed etica si armonizzano nella forma della partecipazione e della condivisione democratica di valori nutriti dal comune interesse, individuale e comunitario. Riemerge prepotentemente il ruolo formativo delle istituzioni scolastiche che devono contribuire a costruire persone, comunità e società umane: la democrazia richiede un esercizio di cooperazione, confronto e interazione di idee, comportamenti e valori che solo un organismo educativo pubblico può realizzare.

Scuola democratica e società

Esiste una stretta connessione tra democrazia scolastica e democrazia sociale che la riflessione pedagogica di Dewey congiunge in "*un rapporto reciproco e vitale*" [1]. Da qui, la necessità che le scuole si organizzino come cantieri di *democrazia tesi* alla costruzione di mentalità critiche e creative che valorizzino doti di ascolto e dialogo, per una educazione alla convivialità che sappia apprezzare le reciproche differenze e giovare per un mutuo arricchimento, perché solo in un clima di libera e produttiva cooperazione tra docenti, alunni e forze sociali può realizzarsi un'autentica democrazia comunitaria. Si tratta, quindi, di rilanciare un modello di scuola democratica, reciprocamente partecipativa, tale da consentire ad ogni persona di poter esercitare il proprio diritto di *cittadinanza*.

Da dove nasce la crisi attuale

Bisogna interrogarsi sul significato stesso di politica, chiedersi se la crisi che stiamo attraversando sia solo conseguenza di una pandemia, di una sfavorevole congiuntura economica e sociale o se affondi le sue radici in una genesi più lontana. Probabilmente abbiamo perso di vista il motivo pregnante che spinge l'uomo a dedicarsi alla *res publica*, ovvero alla ricerca di giustizia e di bene comune, prima vera necessità a cui si ordinano tutte le altre attività umane. E poiché i criteri ispiratori dell'azione politica non possono essere altri che lo spirito di servizio e la volontà di raggiungere il buon vivere civile, non possiamo disinteressarci della politica ma dobbiamo lasciarci coinvolgere perché, configurandosi come "*la forma più alta di carità, seconda sola alla carità religiosa verso Dio*", non guarda al bene del

singolo e neppure a quello di una piccola comunità omogenea, ma tende al bene di tutti nel rispetto delle loro intrinseche diversità e delle loro differenti esigenze e aspirazioni [2].

Ritorno a Rousseau?

Alla luce di queste considerazioni, la creazione di una vera e propria scuola di formazione politico-educativa destinata ai giovani deve essere intesa soprattutto come luogo di addestramento per il servizio al benessere della comunità, da intendersi come umanità autentica della specie. È un tema che Rousseau ha esplicitato nel suo *Il contratto sociale* [3] dopo che, spostando l'attenzione dai diritti dell'uomo nello stato di natura a quelli dell'uomo nella società civile, ne aveva esaminato l'autentica vocazione e il suo destino comunitario fino ad esaltare il nesso dialettico e ineludibile tra morale e politica nella società civile.

[1] J. Dewey, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Anicia, 1918.

[2] La frase appartiene a Papa Pio XI, al secolo Achille Ratti (1857-1939) e risale all'Udienza del Santo Padre ai dirigenti della Federazione Universitaria Cattolica, svoltasi il 18 dicembre 1927. Il testo è reperibile ne "L'Osservatore Romano", n. 296 del 23 dicembre 1927. È stata replicata da Giovanni Paolo II e Benedetto XVI, Papa Francesco la ribadisce spesso, ma chi l'ha pronunciata per primo è stato Pio XI.

[3] J. J. Rousseau, *Il contratto sociale*, Grandi classici BUR, Milano, 2005.

4. "Connectio sine qua non". Per guardare oltre, verso il futuro



Marco MACCIANTELLI

18/09/2022

1° settembre, avvio del nuovo anno scolastico. Nel giro di due settimane, inizio dell'attività didattica (a seconda del calendario stabilito da ciascuna Regione). Leggendo i titoli dei giornali, tante variazioni su un unico Leitmotiv: il *ritorno alla normalità*. Ma è veramente così? Vediamo.

Ritorno alla normalità?

Forse è il caso di rammentare che, negli ultimi due anni solari, negli ultimi tre anni scolastici, nonostante la pandemia, le scuole, nelle condizioni possibili date, non hanno mai smesso di accudire alla propria missione educativa.

Certamente l'esperienza di un alternarsi di didattica in presenza e di didattica a distanza ha contribuito a produrre un sentimento di nostalgia, anche se sappiamo che tornare a prima talvolta non è possibile, altre volte non è ragionevole e neanche del tutto auspicabile.

Quella nostalgia merita di essere interpretata non come un rimpianto ma come una speranza.

Non solo per la scuola, ma anche per la scuola, la sfida non consiste non tornare semplicemente a prima, ma nel guardare oltre, non a quanto è stato, ma a quello che sarà. Quello del *nóstos*, in realtà, in questo caso, è un viaggio verso il futuro.

L'orologio della storia

Le lancette della storia non sono come quelle dell'orologio, non seguono traiettorie prestabilite, tanto meno lineari. Ma immaginare che il problema della scuola italiana sia tornare a prima è un vero e proprio fraintendimento. Come se il prima fosse per ciò stesso garanzia di benessere, qualità, successo formativo, soddisfacimento del diritto all'apprendimento. Purtroppo non è così.

La scuola è intimamente fondata sulla socialità e sulla relazione, ma l'idea prevalente secondo la quale la presenza sarebbe la panacea di tutti i mali forse merita qualche più attenta considerazione.

La presenza è un presupposto per affrontare i problemi, a partire dalla dispersione, nella prospettiva di bisogni educativi che richiedono, da un lato, una cornice unitaria, dall'altro un'appropriata e flessibile personalizzazione degli apprendimenti.

Il fuorviante contrasto presenza-distanza

Allo stesso tempo è bene chiarire che la competenza digitale non ha effetti taumaturgici, non è la soluzione di tutti i mali, ma è il linguaggio prevalente nel quale è immersa la generazione di coloro che stanno entrando nel ciclo scolastico.

Il contrasto presenza/distanza è fuorviante. Nessuna giustapposizione. Nessuna contrapposizione. Piuttosto: integrazione tra presenza e competenza digitale. Anche per questo occorre fare attenzione al rischio di involuzioni, semplificazioni, scorciatoie, malintesi *rappel* à *l'ordre*, rispetto ad una scuola consapevole dei propri compiti educativi.

Device sì/device no

Competenza digitale significa anche evitare di affrontare in modo sterile il dibattito device sì/device no. È evidente il divieto di usare i cellulari e di ogni altro strumento multimediale per attività non inerenti alla didattica. Si dimentica che tale divieto può riguardare anche la lettura di un giornale o di un libro non attinente all'attività didattica che si sta svolgendo in classe.

Allo stesso tempo, il docente, per validi motivi culturali ed educativi, può autorizzare l'utilizzo in classe di *device* come di un libro o di un giornale.

La scuola è certamente una comunità, ma è una comunità fondata su proprie regole, per fortuna diverse, meglio osservate di quelle che prevalgono al di fuori della scuola e deve fondarsi sui valori dell'autonomia e della responsabilità di chi apprende e di chi insegna.

Il nicodemismo in campo digitale

Con *nicodemismo* si intende quel comportamento di dissimulazione che porta a conformarsi alle opinioni dominanti, alle "idee ricevute" tipiche di una certa epoca. Fu l'atteggiamento di quei protestanti che, per evitare la persecuzione della chiesa cattolica, pubblicamente si fingevano cattolici.

Vi sono alcune forme di neo-nicodemismo, tra le quali quella di chi, pur comprendendo che della competenza digitale la scuola non può fare a meno – non potrà mai più farne a meno – per uniformarsi al *mainstream* prevalente si limitano ad esaltare le magnifiche sorti e progressive, non della scuola nuova, ma di quella di sempre.

Marconi, da progetto a servizio: una pubblicazione online

Proprio per queste ragioni conforta leggere un lavoro interessante, fruibile online (siccome il mezzo è il messaggio) come quello prodotto dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. Una pubblicazione redatta in pieno periodo pandemico ma che intende contribuire a una riflessione, più ampia e aggiornata, sulla didattica digitale integrata.

Titolo: *Il Digitale a scuola in Emilia-Romagna, L'attuazione del Piano Nazionale Scuola Digitale in epoca di lockdown e di emergenza sanitaria*, prefazione di Stefano Versari, presentazione di Bruno E. Di Palma, per i tipi di Tecnodid, Napoli, 2022^[1].

Una storia ispirata alla figura di Guglielmo Marconi (25 aprile 1874 – 20 luglio 1937), il quale, nel 1895, a ventuno anni, dopo una serie di esperimenti, realizza la prima comunicazione a distanza mediante onde elettromagnetiche, "scoprendo" così il telegrafo senza fili.

All'inizio del secolo, al 1901, risale una delle sue imprese: quella di unire ulteriormente, sulla scia di Cristoforo Colombo, ciò che era prima diviso: la vecchia Europa e il mondo nuovo, l'America, grazie al primo collegamento telegrafico attraverso l'Atlantico.

Secondo il sociologo canadese Marshall McLuhan (quello del "villaggio globale") l'epoca moderna sarebbe legata all'invenzione della stampa a caratteri mobili: la "galassia Gutenberg". Quella contemporanea alle scoperte di Guglielmo Marconi: la "galassia Marconi".

Marconi contribuisce a dischiudere l'era che dalla radio arriva al cellulare, il *medium* dei *media*, destinato a incorporarli tutti: radio, tv, telefono, computer, con Internet, posta elettronica, social network...

Un gruppo di docenti per i docenti

Il progetto Marconi ha avuto origine nell'anno scolastico 1991/1992 su iniziativa del Provveditorato agli Studi di Bologna e dal 25 febbraio 2009, ha assunto valenza regionale diventando "Servizio Marconi T.S.I." (Tecnologia per una Società dell'Informazione). Oggi è operativo a supporto delle scuole dell'Emilia-Romagna in tema di tecnologie e innovazione digitale, sino alla più recente Équipe territoriale che affianca il "Servizio" in un lavoro di formazione e di accompagnamento su tutto il territorio regionale finalizzato allo sviluppo del Piano Nazionale Scuola Digitale e al consolidamento delle competenze digitali e didattiche dei docenti.

Il Servizio Marconi T.S.I. nel tempo ha sviluppato, quindi, un'ampia azione di aggiornamento e di approfondimento sia con i corsi in "Sala Ovale" sia con interventi attuati "sul campo", scuola per scuola. L'ambito di interesse non si limita solo all'utilizzo degli strumenti software e hardware, comprende tutto ciò che coinvolge la scuola, in particolare le metodologie didattiche e gli aspetti socio-culturali che investono docenti, studenti e famiglie.

Da ciò si evince che la didattica digitale integrata non è una novità legata alla pandemia. Anzi sarebbe opportuno distinguere la vicenda Covid dall'esigenza di metodologie didattiche innovative sorte ben prima del Covid, che, a causa dell'emergenza epidemiologica, hanno subito un'accelerazione nell'ambito di una sperimentazione destinata a proseguire in una prospettiva postpandemica che tutti ci auguriamo possa presto consolidarsi.

La presenza come parte, non come tutto

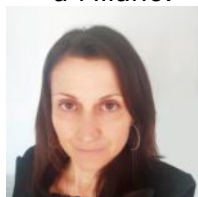
Il tema vero non è "presenza *versus* distanza", "analogico *versus* digitale", "cartaceo *versus* online", ma se la didattica possa permettersi di continuare ad essere solo trasmissiva o se invece si possa immaginare un maggiore protagonismo degli studenti anche grazie alla competenza digitale.

Il Covid non ha fatto che accentuare questioni preesistenti. Proprio per questo è un'illusione pensare di tornare a prima. La strada, al contrario, è volgere lo sguardo verso un orizzonte di attese di cui la competenza digitale non può che essere componente essenziale.

[1] Collana "I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna". Quaderno n. 49, luglio 2022. Coordinamento redazionale di Chiara Brescianini. Contributi di Roberto Agostini, Gabriele Benassi, Roberto Bondi, Rosa Maria Caffio, Alessia Cavazzini, Maurizio Conti, Luca Farinelli, Chiara Ferronato, Chiara Fontana, Giovanni Govoni, Ivan Graziani, Rita Marchignoli, Luigi Parisi, Elena Pezzi, Silvia Pirini Casadei, Gianfranco Pulitano, Stefano Rini, Alessandra Serra, Elisabetta Siboni, Manuela Valenti, Vittoria Volterrani.

5. Scopri il metodo educativo Kumon, per imparare in forma autodidatta

Unisciti al franchising numero 1 nell'educazione. Apri un centro educativo Kumon a Roma e a Milano.



Brunella BANZOLA

18/09/2022

Il mondo educativo è in continua evoluzione ed esistono dei metodi di apprendimento molto interessanti, diversi rispetto al sistema tradizionale a cui siamo abituati fin da piccoli.

Oggi analizziamo un metodo di apprendimento dove si lavora in un modo completamente distinto rispetto al sistema tradizionale e dove gli alunni hanno la possibilità di aumentare la loro capacità, la loro indipendenza, imparando in modo autonomo, ossia parliamo del metodo educativo giapponese Kumon.

È un progetto educativo che ha una missione ben precisa, stabilita dal suo fondatore e creatore Toru Kumon: *"Scoprire il potenziale di ogni individuo e sviluppare al massimo la sua capacità, al fine di formare persone competenti e di sani principi e contribuire così alla comunità globale"*; è un metodo flessibile, capace di rispettare il ritmo di apprendimento di ogni alunno e che mette al centro le sue capacità individuali.

Kumon è un metodo di apprendimento totalmente individualizzato che utilizza i suoi due programmi (Kumon Matematica e Kumon English) come strumenti per sviluppare al massimo le capacità accademiche degli studenti; è presente da più di 60 anni, con più di 25.000 centri educativi in tutto il mondo e ha aiutato a più di 4.000.000 di studenti.



Perché aprire un centro Kumon?

Un centro educativo Kumon non è altro che uno spazio adattato allo studio autonomo, che promuove la metodologia, e dove si svolge principalmente l'attività di orientamento da parte

del professionista del franchising, uno spazio fisico dove non esiste una cattedra e nemmeno una lavagna.

Questi centri educativi ed i suoi orientatori si allontanano completamente dal modello tradizionale di insegnamento incentrato sull'insegnante e sulla trasmissione dei contenuti, e puntano su un modello il cui protagonista principale è lo studente.

Il materiale che viene utilizzato è esclusivo, ed è stato creato per promuovere l'apprendimento autonomo, grazie all'utilizzo di indizi e di esempi che l'alunno utilizza per risolvere gli esercizi, in forma autodidatta; ogni giorno, un alunno Kumon ha la possibilità di progredire, in modo graduale e significativo, imparando sempre qualcosa in più e ricevendo continui stimoli.

La figura dell'educatore-orientatore del centro

Una delle caratteristiche principali di questo metodo educativo è rappresentata dalla figura dell'orientatore, ossia della persona che dirige il centro educativo.

Il profilo del candidato ideale per aprire un centro Kumon è ben preciso; secondo Brunella Banzola, coordinatrice dell'espansione in Italia: "Cerchiamo delle persone che posseggano una chiara vocazione educativa, una mentalità imprenditoriale e una formazione universitaria, che abbiano voglia di dedicarsi esclusivamente a un'attività educativa e di sviluppare un proprio progetto guidato dall'esperienza accumulata da un franchising consolidato; l'orientatore ideale dev'essere una persona motivata e proattiva, con la voglia di cambiare e di migliorare l'educazione dei bambini. Con Kumon i nostri affiliati hanno la loro attività e si dedicano a ciò che amano di più, l'educazione, utilizzando un metodo di apprendimento unico, presente nel mercato, a livello mondiale, da più di 60 anni".

Gli orientatori di Kumon hanno una preparazione solida e ricevono una formazione sia nella fase iniziale sia durante la vita del centro educativo, senza costi aggiuntivi. "In Kumon - afferma Brunella- è fondamentale l'apprendimento costante e crediamo fermamente che sia la chiave per il miglioramento ed il successo del nostro metodo. Per questo offriamo corsi gratuiti di perfezionamento e una serie di seminari rivolti sia al lavoro con gli alunni che alla conoscenza approfondita dei contenuti specifici dei due programmi di Kumon Italia"

"L'orientatore - continua Brunella- ha la funzione, fondamentale, di osservare e guidare i suoi alunni, e di garantire un progresso adeguato e individualizzato, attraverso l'utilizzo del materiale didattico per sviluppare le loro capacità e abilità. A partire dall'osservazione e dal lavoro con gli alunni, l'orientatore decide e pianifica la strategia che seguirà con ognuno di loro, per raggiungere gli obiettivi a breve, medio e lungo termine.

La maggior parte delle mattine sono dedicate alla comunicazione con le famiglie, alla pianificazione delle lezioni e ad altri compiti di gestione della scuola."

Basso investimento iniziale

Kumon propone un modello di franchising che richiede un investimento iniziale contenuto e offre aiuti a fondo perduto molto significativi sia per l'affitto dei locali sia per l'allestimento del locale.

"Kumon -spiega Brunella- è un franchising progettato per creare un'opportunità di autoimpiego. Al basso investimento iniziale che richiede la creazione di un centro Kumon si aggiunge anche la possibilità di avere entrate e profitti molto interessanti nel medio termine».

Kumon, inoltre, accompagna l'affiliato fin dal primo momento. Tutti gli orientatori lavorano con un coordinatore di Kumon che lo aiuterà e lo consiglierà su tutte le questioni relative sia alla gestione del centro educativo che all'orientamento dei suoi alunni. Adesso è possibile aprire un centro educativo Kumon a Roma e a Milano e nelle principali città italiane.

Se ti piace il settore dell'educazione e vuoi lavorare in proprio, con un metodo di apprendimento unico, [prenota subito il tuo posto per la Sessione informativa del 27 di settembre.](#)